





**Portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés  
de 16 à 18 ans de la formation générale des adultes (FGA)**

**par Sarah Thibeault**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de  
l'obtention du grade de Maître ès arts (3664) en éducation (profil recherche)**

Québec, Canada

## RÉSUMÉ

En 1994, le milieu de l'éducation a officiellement reconnu que le secteur des adultes possédait sa propre réalité éducationnelle avec la mise en place d'un Régime pédagogique spécifique aux adultes (Conseil supérieur de l'éducation, 1994). L'andragogie, philosophie systémique prônant les interventions scolaires respectueuses de l'apprenant plus âgé, est alors devenue la pierre angulaire de la pédagogie. Toutefois, en 2000, une modification de la Loi sur l'instruction publique (LIP) vient modifier le portrait de classe: les élèves âgés de 16 ans sont dorénavant autorisés à intégrer le secteur de l'éducation des adultes. Le principe directeur est toujours l'andragogie, mais les élèves plus jeunes sont de plus en plus nombreux. S'ajoute à cette dynamique particulière l'arrivée du Renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2002). La présente recherche menée dans le cadre de la maîtrise en éducation définit d'une part les besoins des différents profils d'élèves qui fréquentent la formation générale des adultes et d'autre part la réalité des enseignants oeuvrant auprès de ces élèves. De cette double perspective émerge un même constat, celui d'étudier les pratiques enseignantes dans le but de comprendre la réalité de ce secteur de l'éducation.

Plus précisément, cette recherche vise à comprendre les pratiques enseignantes à partir de données déclarées issues des propos d'enseignantes lors d'entretiens ainsi que de données observées issues d'observations en salle de classe. L'ensemble des données recueillies a permis de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la formation générale des adultes (FGA)? Le concept polysémique de la pratique enseignante est défini à partir de son caractère interactionnel et c'est en ce sens que sont analysées les pratiques enseignantes et que sont dégagées les approches pédagogiques favorisées.

Cette recherche s'appuie sur un schéma d'analyse des pratiques construit par la superposition de trois théories afin de respecter le caractère interactionnel: la théorie du triangle pédagogique (Houssaye, 2013), la théorie associée aux composantes internes et externes (Massetot et Robert, 2012) et la théorie de l'activité (Engeström, 1999). La théorie du triangle pédagogique permet d'analyser l'interaction à l'intérieur de la classe entre l'enseignant, l'élève et le contenu. La théorie associée aux composantes externes permet de préciser les facteurs ayant une influence à l'intérieur de la classe et la théorie de l'activité permet de lier les données par l'interaction pour dégager des dominances et des approches pédagogiques.

La méthodologie qui sous-tend la collecte de données s'inscrit dans le paradigme interprétatif. La visée heuristique oriente la démarche vers une macro-analyse à dessein de comprendre tout ce qui régit les pratiques enseignantes. L'étude de deux cas à partir de données obtenues lors d'entretiens et de séances d'observation permet l'élaboration d'un idéaltype traduisant le portrait des pratiques enseignantes dans le contexte défini.

À la suite de l'analyse des données déclarées et observées, il a été possible de dégager que pour les deux cas à l'étude, de la triade enseignant, élève et contenu, ce sont les types d'interactions enseignant-élève qui ont dominé. En fonction de la nature des interactions dominantes liées à la relation pédagogique, il a aussi été possible de préciser que les approches humaniste et cognitiviste orientent majoritairement les pratiques des cas à l'étude. Toujours selon les données déclarées et l'analyse des interactions en

situation d'observation, l'institution est l'élément externe interférant le plus dans les pratiques, plus précisément, celles-ci sont tributaires du fonctionnement par sigles et du Renouveau pédagogique. Ainsi, le schéma initial d'analyse des pratiques présenté au terme du cadre conceptuel est reconstruit lors de la discussion des résultats afin de représenter les pratiques des cas à l'étude.

En conclusion, cette recherche traduit la réalité de deux enseignantes de la FGA et permet de mieux comprendre ce qui régit leurs pratiques. Considérant le contexte particulier défini par la problématique, il est donc possible de s'interroger quant à la réalité de l'enseignant en FGA, à la formation initiale permettant de s'y préparer et aux formations continues permettant de s'y adapter.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>ii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS .....</b>	<b>ix</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>2</b>
 <b>CHAPITRE 1 Problématique de recherche .....</b>	 <b>6</b>
1.1 Secteur de l'éducation des adultes.....	6
1.2 Situation actuelle de l'apprenant au secteur adulte .....	14
1.2.1 Portrait de l'effectif : les 16 à 18 ans, une population non négligeable.....	14
1.2.2 Abandon du secteur jeune et catégorisation EHDAA .....	16
1.2.3 Diplôme d'études secondaires et accès au marché du travail .....	17
1.2.4 Comment favoriser la réussite des élèves âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes?.....	18
1.2.5 Besoins des élèves âgés de 16 à 18 ans au secteur adulte .....	20
1.2.6 Adaptation du milieu.....	25
1.3 Situation actuelle de l'enseignant au secteur adulte.....	26
1.3.1 Qui sont les enseignants au secteur adulte .....	27
1.3.2 Défis de l'enseignant au secteur adulte .....	29
1.3.3 Besoins de l'enseignant au secteur adulte .....	30
1.4 Problème de recherche .....	34
1.4.1 Formation générale des adultes, perspective internationale .....	36
1.4.2 Formation générale des adultes, pratiques enseignantes et population émergente, perspective canadienne.....	39
1.4.3 Retour à la pertinence sociale .....	45
1.4.4 Question et objectifs.....	46
 <b>CHAPITRE 2 Cadre conceptuel.....</b>	 <b>43</b>
2.1 Pratiques enseignantes .....	50
2.1.1 Pratiques enseignantes : choix conceptuel.....	50
2.1.2 Pratiques enseignantes, une question d'interactions .....	52

2.1.3	Triangle pédagogique .....	53
2.1.4	Composantes des pratiques enseignantes.....	62
2.2	Théorie de l'activité .....	66
2.2.1	Théorie de l'activité et définition contextualisée de la pratique enseignante.	69
2.2.2	Opérationnalisation des concepts théoriques .....	72
<b>CHAPITRE 3 Méthodologie .....</b>		<b>76</b>
3.1	Posture épistémologique.....	76
3.2	Étude de cas .....	83
3.3	Méthode d'échantillonnage .....	90
3.4	Collecte de données .....	91
3.4.1	Observation.....	91
3.4.2	Entretiens individuels .....	95
3.5	Synthèse de la collecte de données .....	99
3.6	Analyse des données .....	99
3.6.1	Préparation du matériel.....	100
3.6.2	Regroupement et catégorisation des composantes de la pratique enseignante.....	101
3.6.3	Codification des approches pédagogiques.....	102
3.6.4	Analyse transversale des cas .....	103
3.6.5	Idéaltype .....	104
3.6.6	Synthèse de l'analyse des données .....	105
3.7	Devis méthodologique .....	105
3.8	Critères méthodologiques .....	107
<b>CHAPITRE 4 Présentation des résultats.....</b>		<b>109</b>
4.1	Présentation des cas à l'étude.....	110
4.2	Résultats de l'analyse transversale des cas .....	114
4.2.1	Interactions .....	125
4.2.2	Idéaltype .....	129
<b>CHAPITRE 5 Discussion des résultats .....</b>		<b>138</b>
5.1	Schéma intégrateur initial .....	138
5.2	Triangle pédagogique et composantes internes .....	140
5.2.1	Enseignant.....	140
5.2.2	Élève.....	141

5.2.3	Approches pédagogiques en fonction de la dominance des interactions à l'intérieur du triangle pédagogique .....	142
5.3	Composantes externes.....	144
5.4	Composante personnelle .....	146
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>157</b>
<b>LISTE DES RÉFÉRENCES .....</b>		<b>163</b>
<b>ANNEXE 1 Canevas d'entretien pré-observation.....</b>		<b>177</b>
<b>ANNEXE 2 Cahier d'observation .....</b>		<b>176</b>
<b>ANNEXE 3 Canevas d'entretien post-observation.....</b>		<b>179</b>
<b>ANNEXE 4 Approbation éthique .....</b>		<b>181</b>

## LISTE DES TABLEAUX

TABEAU 1 RÉPARTITION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FGA SELON L'ÂGE AU 30 SEPTEMBRE DE L'ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013.....	15
TABEAU 2: RECHERCHES DANS LE MONDE: FGA, ÉLÈVES ÂGÉS DE 16 A 18 ANS, PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	44
TABEAU 3: PARALLÈLE ENTRE LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ, LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE ET LES COMPOSANTES EXTERNES.....	70
TABEAU 4: APPROCHES À VISÉE HEURISTIQUE ET LEUR MÉTHODOLOGIE .....	78
TABEAU 5 ENTRE ENQUÊTE ET ÉTUDE DE CAS.....	82
TABEAU 6: CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES .....	107
TABEAU 7: DONNÉES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES LIÉES À LA COMPOSANTE «ENSEIGNANT» .....	116
TABEAU 8: DONNÉES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES LIÉES À LA COMPOSANTE «ÉLÈVES» .....	117
TABEAU 9: DONNÉES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES LIÉES À LA COMPOSANTE «CONTENU» .....	119
TABEAU 10: DONNÉES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES LIÉES À LA COMPOSANTE «INSTITUTIONNELLE».....	121
TABEAU 11: DONNÉES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES LIÉES À LA COMPOSANTE «SOCIALE» .....	123
TABEAU 12: DONNÉES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES LIÉES À LA COMPOSANTE INSTRUMENTALE .....	124
TABEAU 13: PORTRAIT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES MISES EN ŒUVRE AUPRÈS DES ÉLÈVES ÂGÉS DE 16 À 18 ANS DE LA FGA.....	130
TABEAU 14: ANALYSE DE LA SÉQUENCE CIBLÉE PAR L'ENSEIGNANTE M COMME REPRÉSENTATIVE DE SA PRATIQUE QUOTIDIENNE (ENTRETIEN POST-OBSERVATION) .....	151
TABEAU 15: ANALYSE DE LA SÉQUENCE CIBLÉE PAR L'ENSEIGNANTE T COMME REPRÉSENTATIVE DE SA PRATIQUE QUOTIDIENNE (ENTRETIEN POST-OBSERVATION) .....	152
TABEAU 16: DOMINANCES LIÉES À LA COMPOSANTE PERSONNELLE (RÉSUMÉS PRÉ-ANALYSE ET SÉQUENCES CIBLÉES COMME REPRÉSENTATIVE) EN PARALLÈLE AVEC CELLES OBTENUES PAR L'ANALYSE DES DONNÉES.....	154



## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: TRIANGLE PÉDAGOGIQUE.....	54
FIGURE 2: TRIANGLE PÉDAGOGIQUE, PROCESSUS ENSEIGNER .....	54
FIGURE 3: TRIANGLE PÉDAGOGIQUE, PROCESSUS FORMER .....	55
FIGURE 4: TRIANGLE PÉDAGOGIQUE, PROCESSUS APPRENDRE .....	55
FIGURE 5 : TRIANGLE PÉDAGOGIQUE ET APPROCHES EN FONCTION DES PÔLES.....	57
FIGURE 6 THÉORIE DE L'ACTIVITÉ, SCHÉMATISATION DE LA DEUXIÈME GÉNÉRATION .....	68
FIGURE 7: SCHÉMA INTEGRÉ, PORTRAIT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES PAR L'ANALYSE DES INTERACTIONS DANS UN CONTEXTE DONNÉ ....	72
FIGURE 8: SCHÉMATISATION DE LA MÉTHODOLOGIE .....	87
FIGURE 9: SCHÉMATISATION DE LA DÉMARCHE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	99
FIGURE 10: SCHÉMATISATION DU PROCESSUS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	105
FIGURE 11: PORTRAIT INITIAL DES PRATIQUES ENSEIGNANTES MISES EN ŒUVRE AUPRÈS DES ÉLÈVES ÂGÉS DE 16 À 18 ANS DE LA FGA .....	139
FIGURE 12: DOMINANCE «ENSEIGNANT».....	140
FIGURE 13: DOMINANCE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES .....	142
FIGURE 14: DOMINANCES ET COURANTS PÉDAGOGIQUES.....	144
FIGURE 15: DOMINANCES ET COMPOSANTES EXTERNES.....	144
FIGURE 16: PORTRAIT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES MISES EN OEUVRE AUPRÈS DES ÉLÈVES ÂGÉS DE 16 À 18 ANS DE LA FGA.....	152

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

AQIFGA	Association québécoise des intervenantes et intervenants à la formation générale des adultes
CEA	Centre d'éducation des adultes
CFGGA	Centre de formation générale des adultes
DES	Diplôme d'études secondaires
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FGA	Formation générale adulte
FP	Formation professionnelle
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEESR	Ministère de l'Éducation, des Études supérieures et de la Recherche
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi

À toi mon petit Hary, je dédicace ce mémoire...

## REMERCIEMENTS

L'écriture de ces lignes est plus que symbolique. Ces dernières frappes seront en l'honneur des personnes qui m'ont guidée et soutenue tout au long de ce projet professionnel, de ce projet de vie... Trois années, pas trois années de ma vie, LES trois années de ma vie : 2014 le mariage, 2015 la naissance de notre fils, 2016 la conclusion de ma plus grande réalisation professionnelle.

Mille mercis à Manon Doucet et Sandra Coulombe, directrice et codirectrice de recherche :

Merci d'avoir été des guides alimentant et orientant mes réflexions ;

Merci pour vos commentaires constructifs et vos suggestions toujours pertinentes ;

Merci pour le respect, l'écoute et la confiance;

Merci d'avoir pris le temps, même quand j'arrivais avec un plan de rencontre et une série de questions...

Bien des mercis, mais surtout beaucoup de reconnaissance, vous avez été plus que des directrices, vous seules pouviez réellement comprendre les différentes émotions vécues. Votre confiance m'a permis de continuer de croire que je pouvais atteindre mon but et plus encore. Dans tout le tourbillon personnel et professionnel, nos rencontres étaient source de motivation, je vous en serai toujours reconnaissante.

Merci à l'amour qui partage ma vie, à celui qui a accepté que la plupart de nos soirées soient partagées avec l'ordinateur portable, comme bruit d'ambiance le cliquetis des doigts inspirés sur le clavier. Seulement lever la tête vers toi me donnait une motivation nouvelle, maintenant quel bonheur de pouvoir se retrouver tous les deux, parce que oui mon amour la maîtrise «ça une fin»...



## INTRODUCTION

Le contexte dans lequel s'inscrit une recherche est important puisqu'il permet de mettre en évidence la pertinence d'un questionnement à un moment précis dans le temps. Cette réalité est immuable à plusieurs facteurs de différents ordres: politique, économique, démographique, psychologique, sociologique. Lorsque l'interrogation maîtresse d'une recherche découle d'un contexte, dans ce cas-ci éducatif, particulier, la pertinence sociale revêt un rôle de premier plan.

L'andragogie est le principe directeur rattaché depuis plusieurs décennies au secteur de l'éducation des adultes. Une philosophie orientant les interventions scolaires respectueuses de toutes les sphères de vie de l'adulte. Toutefois, une modification de la Loi sur l'instruction publique vient ébranler cette assise, ce repère pédagogique: les élèves âgés de 16 ans sont autorisés à intégrer le secteur de l'éducation des adultes. Au fil des années, ces jeunes aux bagages personnel et scolaire particuliers sont de plus en plus présents en classe. Est-il possible de continuer à appliquer l'andragogie comme principe directeur à l'état pur ou encore faut-il avoir une philosophie de l'éducation des adultes muable selon les différentes catégories d'âge ? À ce contexte scolaire particulier s'ajoute l'arrivée du Renouveau pédagogique, les enseignants, en pleine période d'adaptation au nouveau portrait de classe, ont alors aussi à s'approprier de nouveaux sigles de cours, volumes et surtout une vision renouvelée de la pédagogie. Aujourd'hui, quel est le

repère pédagogique des enseignants, qu'est-ce qui guide et même influence leurs pratiques?

En ce sens, depuis 2010, la curiosité des chercheurs s'intéressant au secteur de l'éducation des adultes s'accroît. Les recherches sont plus nombreuses et surtout menées pour comprendre les profils et besoins des élèves et des enseignants, pour élucider la pertinence du cheminement individualisé ou les facteurs liés à la persévérance scolaire. Outre ces thèmes centraux, il est difficile de démystifier la réalité des enseignants en salle de classe, de comprendre, dans le contexte de changement et d'adaptation décrit, quelles sont leurs pratiques et ce qui les sous-tend réellement. C'est exactement ici que s'inscrit la présente recherche : comprendre la réalité des enseignants et la dynamique au sein de laquelle l'élève inscrit en formation générale des adultes (FGA) évolue.

Ainsi, très peu de recherches présentent des résultats permettant de dresser un portrait des pratiques enseignantes en FGA à partir de ce que les enseignants expriment et aucune ne le fait à partir d'observations réalisées en classe. Il importe donc de dresser un portrait des pratiques dans leur globalité afin d'être en mesure de comprendre la réalité de l'enseignant œuvrant dans le contexte particulier décrit précédemment. Cette compréhension permettra d'orienter justement les formations initiale et continue.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique. Celle-ci débute par un rappel historique duquel découle la présentation de la situation actuelle en FGA selon les perspectives de l'enseignant et de l'apprenant. Une question commune émerge de cette double problématisation: quelles sont les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA ? Pour répondre à cette question de recherche, deux objectifs sont ciblés : décrire et analyser les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA, dégager et analyser les approches pédagogiques déclarées et observées. Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel. La pratique enseignante y est d'abord définie. De cette définition découlent trois concepts théoriques orientant la méthodologie : le triangle pédagogique, les composantes de la pratique enseignante et la théorie de l'activité. Un schéma intégrateur permet, déjà à cette étape, de visualiser le canevas du portrait thématique en construction. Le troisième chapitre, quant à lui, permet d'expliquer les démarches de collecte et d'analyse des données. Il décrit les choix méthodologiques et traduit la visée compréhensive abordée depuis la problématique. Une macro-analyse permet de mettre en lumière à la fois les facteurs externes et internes influençant les pratiques en salle de classe et cela à partir de l'étude de deux cas, deux enseignantes oeuvrant à la FGA, notamment auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans. Les entretiens et observations permettent de recueillir les données. Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus à la suite de l'analyse de ces mêmes données et permet de répondre aux deux objectifs de recherche. Enfin, le cinquième et dernier chapitre permet de



porter un regard sur les résultats à partir du cadre conceptuel défini au deuxième chapitre et de répondre à la question de recherche et à ses objectifs.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

Afin de bien comprendre la problématique ayant mené au questionnaire principal, il importe d'abord de contextualiser le secteur de l'éducation à l'étude, c'est-à-dire le monde des adultes. La présentation de son historique et de sa mission actuelle permettra de comprendre les profils particuliers des élèves inscrits à la FGA et des enseignants y travaillant. La pertinence scientifique est documentée par une recension des recherches menées jusqu'à maintenant sur le plan mondial concernant la FGA et par une recension des recherche menées jusqu'à maintenant sur le plan canadien concernant la FGA, les pratiques enseignantes et la population émergente. Ainsi, après avoir compris l'importante représentation des élèves âgés de 16 à 18 ans dans la population adulte des centres et leurs besoins parallèlement à la réalité des enseignants œuvrant dans le milieu, il sera possible de converger vers la question de recherche et les objectifs qui y sont liés.

#### **1.1 SECTEUR DE L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Il importe, dans un premier temps, de présenter le secteur de l'éducation auquel la présente étude s'intéresse : l'éducation des adultes. Contrairement aux niveaux primaire et secondaire, il n'est pas inclus dans l'appellation «secteur des jeunes». Il s'en distingue notamment par son

historique de création et par sa mission, les deux sujets traités dans ce premier volet de la problématique.

### **1.1.1 HISTORIQUE**

Le vent de changements du début des années 60, période historique nommée Révolution tranquille, amène tout un remaniement dans le secteur de l'éducation au Québec. D'abord, la laïcisation, c'est-à-dire la séparation entre l'Église et le gouvernement, met fin au contrôle qu'exerçait l'Église sur l'éducation. Par le fait même, le gouvernement prend officiellement les rênes en créant le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964. Le souhait de prospérité économique a ainsi des retombées sur le système de l'éducation et des mesures sont mises en place afin d'en faciliter l'accès. C'est par la suite, vers la fin des années 60, qu'est créée l'éducation des adultes (Caselles-Desjardins, 2012). En 1966, le MEQ crée la Direction générale de l'éducation des adultes, c'est à ce moment que naissent les programmes par objectifs et l'enseignement individualisé en formation générale des adultes, fonctionnement toujours présent dans les salles de classe aujourd'hui. En effet, une étude de Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont, et Myre-Bisaillon (2010) confirme que les jeunes rencontrés disent travailler à leur rythme, dans leurs cahiers ou modules respectifs, dans leurs matières respectives.

Au Québec, l'éducation des adultes prend son assise dans le système scolaire en général, c'est-à-dire que le «modèle scolaire dominant impose

ses paramètres à l'ensemble de l'éducation» (Caselles-Desjardins, 2012, p. 40). Cette nouvelle voie permettant l'accès à un diplôme s'opérationnalise en important le modèle et les orientations du secteur des jeunes pour répondre aux besoins des adultes. C'est en quelque sorte des visées pour l'éducation en général qui sont transposées dans les différents secteurs du système québécois. Caselles-Desjardins (2012) affirme même que ce mode de fonctionnement met ainsi «en déséquilibre le secteur de l'andragogie»(p. 40).

Elle définit l'andragogie ou la pédagogie des adultes comme :

une posture du formateur différente de celle de l'enseignant. Sont alors pris en compte l'expérience personnelle et professionnelle des adultes, leurs projets professionnels (ou leur projet de vie), leur situation de travail, leur vie sociale, comme autant d'éléments de motivation et de matériau utilisé dans et pour les apprentissages (p. 89).

Plus explicitement, sa préoccupation concerne la tendance à croire que les approches à favoriser dans le système scolaire en général sont directement valables pour le secteur des adultes. La transposition du fonctionnement du secteur des jeunes au secteur des adultes ne permettrait pas de respecter entièrement les principes de l'andragogie. Selon une perspective encore plus absolue, cela pourrait laisser croire que le milieu de l'éducation des adultes n'est pas considéré comme une entité à part entière du système de l'éducation et plus profondément encore que les besoins particuliers des élèves de ce secteur ne sont pas entièrement reconnus. Malgré cette préoccupation présente dans les écrits de Caselles-Desjardins en 2012, il est important de savoir que depuis 1994, un premier régime pédagogique spécifique aux adultes distinct du secteur des jeunes et de la

formation professionnelle permet de guider les interventions et la pédagogie dans une démarche plus andragogique. Globalement, ce régime assure une cohérence entre les contenus du secteur des jeunes et du secteur des adultes, mais précise bien que les modalités pour y parvenir devraient être adaptées aux besoins éducatifs des adultes et à la diversité de leurs caractéristiques (Conseil supérieur de l'éducation, 1994). Certes, les préoccupations de Caselles-Desjardins de 2012 concernant le respect de l'andragogie sont valables, mais pourquoi sont-elles toujours d'actualité alors qu'un régime pédagogique spécifique aux adultes est présent dans le milieu depuis 1994?

En 2000, un changement législatif vient «secouer» les bases jusque-là construites en fonction des principes andragogiques : une modification de la Loi sur l'instruction publique (LIP) autorise alors les élèves âgés de 16 ans ou plus à quitter le secteur des jeunes pour le secteur des adultes. L'arrivée des jeunes âgés de 16 à 18 ans modifie conséquemment le portrait de l'effectif étudiant du secteur de l'éducation des adultes du Québec (Rousseau et al., 2010). À cette addition particulière composée d'une volonté andragogique balisée par un régime spécifique et de l'arrivée d'un effectif plus jeune vient s'ajouter le Renouveau pédagogique transposé au secteur adulte.

Maintenant qu'est connu le cheminement dans le temps ayant mené à l'apparition et à l'élaboration du secteur de l'éducation de l'adulte tel qu'il est aujourd'hui, il apparaît nécessaire de préciser les balises régissant son terrain

d'action, c'est-à-dire l'orientation de sa mission par rapport au système de l'éducation en général.

### **1.1.2 MISSION**

En 2002 paraît la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue *Apprendre tout au long de la vie* (Gouvernement du Québec, 2002) dans laquelle sont présentées les orientations et priorités d'action pour renouveler le curriculum. Cette politique est en quelque sorte une adaptation pour l'effectif adulte du Virage vers le succès (ministère de l'Éducation, 1997), document présentant la plus récente réforme du système de l'éducation québécois. Cela montre bien une volonté de posséder un régime pédagogique propre au secteur des adultes tel que mentionné précédemment, mais les approches qui y sont suggérées sont tout de même inspirées de celles préconisées par le système scolaire en général: «Le choix d'une perspective socioconstructiviste invite à un renouvellement des pratiques andragogiques, que ce soit sur le plan de la planification des interventions éducatives, de l'évaluation des apprentissages ou des interventions éducatives elles-mêmes» (MELS et DEAAC, 2007, p. 14).

Le plan d'action découlant de cette politique vient officiellement placer les visées du nouveau curriculum. La formation générale des adultes se scinde alors en deux parties : la formation de base commune et la formation de base diversifiée. La première partie comprend trois niveaux :

l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire. En comparaison au secteur des jeunes, elle réfère aux trois cycles du primaire et au premier cycle du secondaire. Le programme de formation lié à cette première partie de la formation générale des adultes vise

le développement de compétences et s'appuie sur les besoins de l'adulte, considéré comme le principal agent de son apprentissage. À cette fin, il définit les ressources nécessaires au développement des compétences qui le rendront apte à faire face à différentes situations de vie et ouvre des perspectives nouvelles quant aux apprentissages essentiels qui se rapportent à ces situations. (Gouvernement du Québec, 2007, p. VII)

La deuxième partie se nomme la formation de base diversifiée. Sa durée et son contenu varient selon les projets personnel et professionnel de l'élève. Cette deuxième partie lui permettra d'aller chercher les acquis nécessaires à son entrée dans le programme scolaire convoité, qu'il se dirige vers la formation professionnelle (FP), vers l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou vers les études postsecondaires (diplômes collégial ou universitaire). Dépendamment de l'orientation professionnelle de l'élève et des prérequis demandés, la durée moyenne de cette deuxième étape est de trois ans.

La politique gouvernementale de 2002, *Apprendre tout au long de la vie*, présente quatre grandes priorités d'action: assurer une formation de base aux adultes, maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes, valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle et lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance

(Gouvernement du Québec, 2002). De ces dernières découlent plusieurs principes. Le programme de formation de base commune (Gouvernement du Québec, 2007) en présente les principaux: 1) rehausser le niveau de formation de base; 2) promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie; 3) préparer à l'exercice du rôle de citoyenne et de citoyen dans une société démocratique; 4) développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés; 5) encourager l'expression de la demande de formation et 6) adapter la formation générale des adultes aux besoins et aux caractéristiques des adultes. Le nouveau curriculum de la formation générale des adultes ne doit plus «se limiter strictement à la préparation à l'emploi, au recyclage et au rattrapage scolaire, mais doit nécessairement inclure une valeur ajoutée sous forme de compétences citoyennes et culturelles» (Gouvernement du Québec, 2007, p. 5).

Tous les intervenants du secteur adulte se retrouvent donc, comme l'a montré la première partie de l'historique, devant la nécessité de considérer l'andragogie dans l'orientation de leurs interventions, comme demandé par le Régime pédagogique de 1996, mais aussi devant des groupes classes de plus en plus hétérogènes et jeunes avec l'arrivée des élèves de 16 ans. Ajoutée à cela, la politique gouvernementale de 2002 transpose le Renouveau pédagogique au secteur des adultes. Comment arrimer tous ces changements d'une façon cohérente et adaptée aux besoins des apprenants? Le Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs



scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans est un «ouvrage qui se veut une conception globale de l'environnement éducatif qui tient compte à la fois du contexte social et du contexte andragogique ainsi que des processus propres à chacun » (Bourdon et Roy, 2004, p.3). Ce premier de trois documents suggère des orientations considérant le principe de l'andragogie, le Renouveau pédagogique, mais aussi l'effectif étudiant âgé de 16 à 24 ans. Le programme d'actions concertées est venu accompagner l'opérationnalisation de ces visées dans les milieux éducatifs. On tend donc à accroître la considération de l'élève tel qu'il est, avec ses forces et ses besoins propres. De plus, dorénavant, outre l'obtention des acquis nécessaires à la poursuite des projets personnels ou professionnels, les enseignants et tous les acteurs gravitant autour de l'élève gardent en tête une finalité plus sociale.

Ce résumé de l'histoire et de la mission du secteur adulte est ici nécessaire dès le départ puisqu'il permet de dresser un portrait de la situation, de positionner dans le temps les questionnements d'aujourd'hui et spécifiquement ceux qui guideront la présente recherche. Ils réfèrent notamment aux répercussions des récents changements sur l'enseignant et l'apprenant. Est-ce que les stratégies et méthodes pédagogiques utilisées par les acteurs gravitant autour de l'élève avant le changement législatif interférant sur l'âge de l'effectif sont toujours les mêmes ? Si oui, est-ce que ces façons de faire étant régies par les principes de l'andragogie conviennent pour des jeunes âgés de 16 à 18 ans? Quelles stratégies, modèles et

méthodes d'enseignement ou d'apprentissage sont maintenant prisés par les enseignants, et ce, pour les élèves âgés de 16 à 18 ans?

## **1.2 SITUATION ACTUELLE DE L'APPRENANT AU SECTEUR ADULTE**

Le contexte de l'éducation des adultes d'aujourd'hui, tel que défini par les différents moments marquants de son historique, a soulevé des questionnements quant à la situation actuelle de l'enseignant et de l'apprenant. Afin de mieux comprendre la problématique sous-jacente aux intentions de recherche dans ce contexte, deux perspectives de la situation actuelle seront présentées, d'abord celle de l'apprenant et par la suite celle de l'enseignant. Cette dualité permettra de mieux comprendre les pertinences sociale et scientifique de l'objet de recherche. Comme il a été montré dans la précédente partie, le secteur de l'éducation des adultes s'adapte aux différentes fluctuations régissant le système de l'éducation, mais s'adapte-t-il plus qu'en théorie à ses apprenants ?

### **1.2.1 PORTRAIT DE L'EFFECTIF : LES 16 À 18 ANS, UNE POPULATION NON NÉGLIGEABLE**

Selon l'Association québécoise des intervenantes et intervenants à la formation générale des adultes (AGIFGA), ce serait devant l'importance accrue du décrochage scolaire au secteur jeune que les centres d'éducation des adultes auraient abaissé la limite d'âge minimale de fréquentation à 16

ans. Le tableau suivant montre la répartition selon les catégories d'âge des élèves inscrits en FGA pour l'année scolaire 2012-2013.

**Tableau 1** Répartition des élèves inscrits en FGA selon l'âge au 30 septembre de l'année scolaire 2012-2013

<b>Groupes d'âge</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>19 ans ou moins</b>	79 760	30,22%
<b>20-24 ans</b>	55 362	20,98%
<b>25-29 ans</b>	27 844	10,55%
<b>30-34 ans</b>	23 254	8,81%
<b>35-39 ans</b>	18 312	6,94%
<b>40-44 ans</b>	13 755	5,21%
<b>45-49 ans</b>	10 417	3,95%
<b>50-59 ans</b>	14 723	5,58%
<b>60 ans ou plus</b>	20 491	7,76%
<b>Total</b>	263 918	100,0

**Source** : MEESR, 2015, repéré à  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/statistiques\\_education\\_pps\\_2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf)

Le précédent tableau montre que les jeunes de 19 ans ou moins sont la tranche d'âge la plus représentée dans le milieu de la FGA avec 30%. De plus, cette catégorie, ajoutée à celle des 20-24 ans, constitue la moitié de l'effectif étudiant total. Il importe donc au milieu scientifique de s'intéresser à l'évolution de cette nouvelle catégorie d'âge dans le monde des «adultes».

### **1.2.2 ABANDON DU SECTEUR JEUNE ET CATÉGORISATION EHDAA**

Preuve que le décrochage scolaire est toujours une préoccupation au sein du milieu de l'éducation, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a récemment élaboré une politique nationale pour le contrer : *Prendre un élève par la main* (MELS, 2013). Différents principes sont à la base de cette politique et l'un des principaux est un accompagnement personnalisé afin que tous les élèves bénéficient d'un suivi adapté à leurs besoins. Ce principe s'applique pour tous les élèves et spécialement pour ceux ayant des besoins de nature plus particulière; le secteur jeune utilise le terme EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) pour les nommer.

Certains élèves ne trouvent pas leur compte dans les écoles secondaires du Québec et ce constat est fortement rattaché aux jeunes associés à la classification EHDAA utilisée dans ce milieu. En effet, par l'analyse des résultats de l'étude de Rousseau et al. (2010), il est possible de regrouper les raisons ayant mené au passage du secteur jeune vers le secteur adulte en thèmes intimement liés à l'adaptation scolaire et sociale: 1) une difficulté inhérente à assumer le rôle d'élève à l'adolescence; 2) une expérience scolaire négative sur les plans académiques et sociaux et 3) la voie de l'éducation des adultes perçue comme solution ultime. L'expérience scolaire négative à l'école secondaire serait en tête de liste, expérience

caractérisée, aux dires des élèves, par un climat de classe ne favorisant pas la compréhension, une ambiance peu respectueuse au sein de l'école et un encadrement insuffisant. Dans un même ordre d'idée, les résultats de Maltais, Gaudreault, Perron, Veillette, Labrosse et Pouliot (2013) mettent aussi en lumière le lien entre les élèves âgés de 16 à 18 ans du secteur adulte et l'adaptation scolaire du secteur jeune. En effet, la documentation des caractéristiques de 184 élèves âgés de moins de 24 ans d'un Centre d'éducation des adultes (CEA) en 2012 a permis de démontrer que 25% des répondants avaient déjà redoublé au primaire, 57% au secondaire et 48 % des répondants avaient déjà fréquenté une classe spéciale sur une base régulière au secondaire. Même si l'appellation EHDA n'est pas utilisée au secteur adulte, il est utopique de croire que les difficultés ont disparu lors du passage du secteur jeune au secteur adulte. Il convient alors de déduire que les élèves «jeunes» qui se retrouvent au secteur adulte ont toujours des difficultés soit d'adaptation ou d'apprentissage et qu'ils ont des besoins particuliers en vue de la réussite.

### **1.2.3 DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES ET ACCÈS AU MARCHÉ DU TRAVAIL**

En 2000, l'obtention du diplôme secondaire ou postsecondaire confère un avantage à ceux qui le détiennent : les diplômés sont caractérisés par un taux de chômage et un taux de travail à temps partiel plus bas ainsi qu'un palier de rémunération plus élevé que les non-diplômés. Étant conscients que le diplôme d'études secondaires (DES) est aujourd'hui devenu, au sein de la

société québécoise, un élément clé pour intégrer le marché du travail (René, Goyette, Bellot, Dallaire et Panet-Raymond, 2001) et comme le dit St-Laurent (2007, p.66), «sans diplôme d'études secondaires, il est bien difficile d'accéder à un emploi satisfaisant», les élèves âgés de 16 à 18 ans qui ne perçoivent plus le secteur jeune comme un milieu répondant à leurs besoins, se dirigent dans la cour des grands. Toujours, selon St-Laurent (2007), leur choix est la plupart du temps orienté par cette perception : le cheminement scolaire est plus aisé dans ces centres puisqu'il est possible de progresser à son rythme.

À la lumière de ces études, les résultats permettent de croire que l'école secondaire est considérée, par une certaine partie d'élèves vivant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, comme un milieu qui n'est pas nécessairement propice aux apprentissages et qui surtout ne semble pas répondre à leurs besoins. Ces constats, ajoutés à la réalité du contexte social plaçant ces élèves devant une nécessité de diplomation, pourraient expliquer la situation actuelle au secteur adulte, c'est-à-dire une proportion importante d'élèves âgés de 16 à 18 ans vivant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

#### **1.2.4 COMMENT FAVORISER LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ÂGÉS de 16 à 18 ANS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES?**

Le milieu de l'éducation au Québec est actuellement guidé par la mission de la plus récente réforme : la réussite pour tous (MEQ, 1997). Pour

le moment, peu de recherches ou de publications se sont penchées sur les moyens permettant de favoriser la réussite des élèves âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes. Pour sa part, la réussite de l'élève vivant une situation d'handicap ou des difficultés d'adaptation et ou d'apprentissage au secteur jeune est documentée. Même s'ils n'ont plus la dénomination officielle EHDA, il est peu probable que les besoins de ces élèves se retrouvent modifiés du tout au tout entre leur passage du secteur jeune au secteur adulte. Il est donc possible de croire que ce qui avait été analysé comme favorable à leur réussite le soit toujours et que les stratégies pour intervenir et accompagner autrement ces jeunes relèveraient, pour une bonne part, de l'innovation et de la créativité des enseignants.

À cet effet, le MEQ s'était à l'époque interrogé quant à la réussite des élèves liés à la classification EHDA du secteur jeune et avait, à cet effet, créé la politique de l'adaptation scolaire : «*Une école adaptée à tous ses élèves*» (MEQ, 1999). Celle-ci recommande l'orientation des choix pédagogiques en fonction des besoins des élèves : afin de favoriser la réussite des élèves EHDA, il est nécessaire, selon les recommandations du MEQ, d'adapter ses pratiques pédagogiques en fonction des besoins de ces élèves. Dans un même ordre d'idée, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2010) mentionne, dans son *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*, que les élèves référant à la classification EHDA représentent un défi de taille pour les acteurs du milieu de l'éducation, que leurs besoins particuliers nécessitent une diversification des pratiques pédagogiques et que

les enseignants ne se sentent pas toujours suffisamment outillés pour y répondre.

La transposition de cette situation se vit actuellement dans les CEA. L'effectif étudiant, formé par les jeunes adultes de moins de 24 ans, présente des situations personnelles, familiales, sociales et scolaires de différentes natures, notamment des difficultés et des troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dysphasie) ainsi que des difficultés d'adaptation psychosociale (TDAH, troubles oppositionnels, délinquance, consommation, troubles de conduite et des problèmes psycho-pathologiques) (Maltais et al., 2013). Les enseignants, face à cette réalité nouvelle, se voient donc dans la nécessité d'adapter leur pratique pour répondre plus adéquatement aux besoins de ces élèves, que l'on qualifie, au secteur adulte, d'élèves à besoins particuliers (EBP). Il serait donc opportun dans un premier temps de s'interroger quant aux besoins des élèves âgés de 16 à 18 ans à leur arrivée à la formation générale des adultes et dans un deuxième temps de s'interroger quant à l'adaptation du milieu en fonction des besoins de ces élèves, plus particulièrement des pratiques des enseignants auprès d'eux.

#### **1.2.5 BESOINS DES ÉLÈVES ÂGÉS de 16 à 18 ANS AU SECTEUR ADULTE**

Ayant traité des portraits personnel, familial et scolaire des élèves âgés de 16 à 24 ans de l'éducation des adultes, Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) ont été en mesure, au terme de leur recherche, de présenter, à partir de leurs



résultats, certains besoins identifiés par les élèves eux-mêmes. Leur investigation a touché près de 470 élèves âgés de 16 à 24 ans provenant de six commissions scolaires réparties dans trois régions québécoises : Capitale-Nationale, Mauricie et Estrie. Les résultats ont été étudiés en fonction des variables du sexe et de l'âge. Leurs travaux montrent que l'âge ne permet pas de distinguer significativement les réponses des répondants, mais que le genre présente plus de disparités. Il importe ici de préciser que le principal motif d'analyse des résultats était l'établissement de portraits type et non les besoins, thème principal du présent chapitre. En outre, certains constats présents dans leur recherche permettent tout de même de mieux cerner les besoins pour la catégorie d'âge 16 à 24 ans, notamment qu'ils ne sont pas un groupe homogène et de ce fait, que les services associés seraient primordiaux. De plus, l'enseignement individualisé serait apprécié et porteur de réussite. Enfin, trois facteurs importants de la persévérance et de la réussite scolaire ont été dégagés : 1) le développement identitaire; 2) l'estime et la connaissance de soi ainsi que 3) le sentiment de contrôle sur sa vie.

Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé, et Beaumier (2013) se sont quant à eux spécifiquement intéressés aux besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques d'élèves âgés entre 16 et 24 ans de différents centres d'éducation des adultes du Québec, et ce, en examinant le point de vue des élèves et des enseignants. L'étude a été menée auprès de 610 apprenants et 109 enseignants provenant de 26 centres d'éducation des

adultes répartis dans 8 régions administratives (Saguenay, Capitale-Nationale, Mauricie, Outaouais, Chaudière-Appalaches, Lanaudière, Montérégie, Centre-du-Québec). Les données ont aussi été comparées en fonction de l'âge et du sexe. Cependant, cette fois-ci, les résultats permettent de croire que la variable de l'âge est à considérer dans la comparaison d'échantillonnage puisque des différences sont présentes entre les catégories d'élèves de 16-18 ans et 19-24 ans, et ce, pour les trois types de besoins. Il serait toutefois possible de croire que puisque les objectifs principaux qui sous-tendent l'analyse des résultats étaient différents pour les deux recherches, celle de Marcotte et al. (2010) s'intéressant aux portraits personnel, familial et scolaire et celle de Dumont et al. (2013) s'intéressant plutôt sur les besoins, la variable de l'âge ne fut pas considérée comme élément déterminant pour la première recherche, mais le fut pour la deuxième. La variable de l'âge ne permettrait donc pas de noter de différences significatives chez les élèves âgés de 16 à 24 ans quant à leurs portraits personnel, familial et scolaire, mais par contre, elle permettrait en outre de distinguer leurs besoins perçus, qui seraient différents selon l'âge de l'élève. Cela montre donc la pertinence de s'intéresser à une clientèle d'âge ciblé, ses besoins pouvant être spécifiques. Les résultats recueillis ont été catégorisés, ceux qui seront relatés référeront exclusivement aux élèves âgés de 16 à 18 ans.

Concernant le développement personnel et l'autodétermination, les données montrent un besoin de mieux se connaître et de développer son

autonomie. Toujours selon les données recueillies auprès des élèves de 16 à 18 ans à la FGA, il serait nécessaire de miser sur le sentiment d'appartenance, et ce, en diminuant le ratio enseignant/élèves, en augmentant le nombre d'activités parascolaires, en diversifiant les pratiques éducatives et en utilisant le travail d'équipe comme formule pédagogique. Pour ce qui est du soutien socioaffectif, la reconnaissance serait primordiale : forces, efforts, réussites, compétences, etc., tout comme le besoin d'être entendue et considérée comme une personne entière, sans comparaison. Plus spécifiquement concernant les apprentissages, la diversification des stratégies pédagogiques, l'enseignement individualisé et la reconnaissance de l'apprenant dans sa globalité seraient à préconiser. Fait intéressant, précédemment, dans la partie concernant l'histoire de l'éducation des adultes, un questionnaire avait été soulevé quant à l'enseignement individualisé utilisé comme matrice pédagogique depuis 1966. La pertinence de cette utilisation pourrait être confirmée, encore aujourd'hui, par les résultats des recherches précédentes. En effet, autant du côté de Marcotte et al. (2010) que Dumont et al. (2013), l'enseignement individualisé est perçu par les élèves comme étant positif. Toutefois, dans la dernière recherche nommée, celle s'étant principalement intéressée aux besoins, il fut conclu que les élèves accordaient davantage d'importance à l'apprentissage dans l'action comparativement aux enseignants. L'enseignement individualisé et l'apprentissage dans l'action étant plutôt antagonistes, ces données représentent un paradoxe bien parlant de la situation actuelle des élèves et des enseignants, rappelant les questionnements initiaux soulevés lors de

l'historique, comment jongler avec le domaine de l'andragogie, l'enseignement individualisé, les besoins particuliers des élèves âgés de 16 à 18 ans ainsi que le changement de paradigme vers le socioconstructivisme? C'est en fait l'ensemble des pratiques professionnelles qui est à revisiter à partir de nouveaux repères et de nouvelles réalités. Le questionnement devrait donc peut-être être plus précis. L'enseignement individualisé pourrait toujours être d'actualité dans les salles de classe d'aujourd'hui, mais comment devrait-il s'opérationnaliser afin de répondre aux tendances pédagogiques et aux besoins de l'effectif étudiant âgé de 16 à 18 ans?

Somme toute, ce tour d'horizon des besoins identifiés par deux recherches québécoises a permis de découvrir que les besoins nommés et perçus des élèves âgés de 16 à 18 ans étaient différents de ceux des autres catégories d'âge de l'éducation des adultes. Constat qui permet dans un premier temps de valider la pertinence de s'intéresser à une catégorie d'âge en particulier et notamment à celle-ci, qui réfère à un groupe qui n'a accès à l'éducation des adultes que depuis une dizaine d'années et qui est celui provenant le plus récemment du secteur jeune. Dans un deuxième temps, ce constat concernant les besoins spécifiques des élèves âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes permet aussi de croire que cette différenciation des besoins devrait amener de ce fait une différenciation des pratiques, la différenciation pédagogique ayant été présentée dans la partie précédente comme un facteur de réussite chez les élèves référant à la classification EHDA. De ce fait, le questionnement concernant l'enseignement

individualisé s'est précisé. En effet, les recherches tendent à confirmer la pertinence de son utilisation, mais comment l'opérationnaliser afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves âgés de 16 à 18 ans? Dans leur rapport concernant l'évaluation du *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*, Bourdon, Bélisle, Yergeau, Gosselin, Garon et Thériault(2011) suggèrent la fin du programme d'actions concertées, mais ils insistent sur «l'importance de poursuivre le développement et l'adaptation des pratiques d'enseignement à la population des jeunes non diplômés âgés de 16 à 24 ans qui ne fréquentent plus l'enseignement régulier, qui traînent souvent dans leurs bagages un lourd passé scolaire et qui doivent affronter tous les défis d'un avenir à construire» (p 17). Ainsi, il se dégage un questionnement relatif aux pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA et à la façon dont celles-ci s'adaptent à leurs besoins?

#### **1.2.6 ADAPTATION DU MILIEU**

La recherche de Maltais et al.(2013) a documenté les stratégies d'enseignement que disent utiliser les enseignants auprès des élèves âgés de 16 à 24 ans: l'enseignement différencié, analogies, mises en situation, contexte historique et politique, partage d'expériences, enseignement des habiletés sociales, enseignement stratégique, enseignement explicite, contexte signifiant et réaliste, adaptation aux styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, travail d'équipe, enseignement individualisé, définition d'objectifs à court terme, établissement d'échéanciers, orientation et

outillage vers l'emploi. Selon ces résultats, les enseignants semblent donc utiliser une variété de stratégies afin de répondre aux besoins des élèves. Comment mettent-ils tout cela en œuvre? Sont-ils suffisamment formés et outillés pour faire face à cette diversité pédagogique que demande l'effectif étudiant présent dans leur classe? Il importe donc maintenant de se questionner à propos de la situation enseignante à la formation générale des adultes.

### **1.3 SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNANT AU SECTEUR ADULTE**

Ici, il convient de rappeler qu'initialement la problématique avait été annoncée en deux temps, d'abord selon la perspective de l'apprenant et ensuite selon la perspective de l'enseignant. Jusqu'à maintenant, la situation actuelle de l'apprenant à l'éducation des adultes a été décrite. Celle liée aux pratiques enseignantes est toutefois demeurée sans réponse. C'est-à-dire qu'à la suite du portrait scientifique établi quant aux besoins des élèves âgés de 16 à 18 ans, l'état des connaissances actuelles dans le monde scientifique ne permet pas de décrire ni de comprendre les pratiques enseignantes dans ce contexte précis, régi par les différents enjeux présentés dans l'historique. De ce fait, il n'est pas possible non plus de déterminer si elles sont cohérentes avec les besoins définis, comme le suggère le MELs avec sa Politique de l'adaptation scolaire, puisqu'il a aussi été montré précédemment que les élèves dont il est question sont généralement reliés à la catégorie EHDA du secteur des jeunes. Maintenant, pourquoi la perspective de

l'enseignant? Il est difficile d'aborder le sujet des pratiques enseignantes sans contextualiser leur réalité, la perspective de l'apprenant ne mettant en lumière qu'une perspective non exhaustive.

### **1.3.1 QUI SONT LES ENSEIGNANTS AU SECTEUR ADULTE**

En 2010-2011, l'effectif enseignant à la formation générale des adultes était de 9445. Une augmentation considérable puisqu'en 2004-2005, le nombre d'enseignants y était de 5324 (Voyer, Brodeur, Meilleur, et sous-comité de la Table MELS, 2012). Difficile de ne pas faire le rapprochement avec la montée d'un effectif étudiant émergent, les 16 à 18 ans, admis depuis 2000 au secteur adulte.

Ces enseignants peuvent posséder différents statuts d'emploi selon la convention collective, mais ceux qui prévalaient en 2009-2010 pour 87% des enseignants de la FGA étaient le «taux horaire» et le «temps partiel». Un enseignant travaillant à taux horaire est engagé par une commission scolaire, sans garantie d'heures et travaille selon les besoins du milieu, surtout dépendamment de la suppléance. La forte majorité des enseignants ne possède donc aucun engagement écrit quant à une stabilité d'emploi.

Les enseignants de ce secteur possèdent pour la plupart un baccalauréat en enseignement secondaire dans un profil disciplinaire, sans avoir eu initialement l'intention de se retrouver à l'éducation des adultes, sans

conséquemment y avoir réalisé un stage et sans avoir suivi de cours concernant l'apprenant adulte (Voyer et al., 2012).

Au terme de son analyse, le sous-comité confirme que les programmes en enseignement actuellement offerts dans les universités québécoises préparent de manière nettement insuffisante les futurs enseignants du secteur de la FGA à l'intervention auprès des élèves adultes. Globalement, le problème repose sur le fait que les cours des programmes de baccalauréat en enseignement sont presque exclusivement composés des contenus portant sur la réalité de l'enseignement au secteur de la formation générale des jeunes. Les programmes actuels comptent, tout au plus, un cours optionnel de deux à trois crédits sur l'intervention andragogique. Cette situation lacunaire perdure depuis plus de dix ans. (Voyer et al., 2012, p. 139)

Pourtant, la pratique enseignante au secteur adulte est bien distincte. En effet, elle est influencée par deux facteurs particuliers : l'arrivée et le départ constant d'élèves tout au long de l'année scolaire ainsi que l'hétérogénéité du groupe quant au niveau scolaire (Voyer et al., 2012). De plus, «l'organisation scolaire typique de la FGA influence directement les fonctions et la tâche enseignante, autre élément central de la spécificité» (Voyer et al., 2012, p. 124). Comme il a été mentionné précédemment, le principe andragogique doit guider les interventions et l'enseignement individualisé demeure l'approche favorisée.

Somme toute, de plus en plus d'enseignants se retrouvent actuellement au secteur des adultes, et ce, la plupart du temps sans l'avoir anticipé lors de leur cheminement scolaire ou professionnel. Ils doivent jongler avec les pratiques enseignantes typiques du secteur, ils vivent de la précarité d'emploi et font face à une population émergente, les 16 à 18 ans. L'amalgame de



tous ces facteurs amène conséquemment des défis majeurs de différentes natures pour l'enseignant de la FGA.

### **1.3.2 DÉFIS DE L'ENSEIGNANT AU SECTEUR ADULTE**

Des défis de taille colorent le quotidien des enseignants à l'éducation des adultes. D'abord, l'arrivée du Renouveau pédagogique au secteur adulte a amené un changement de paradigme et l'approche socioconstructiviste est prescrite. Cependant, puisque les élèves arrivent et repartent à leur gré, il est difficile de favoriser l'apprentissage coopératif ou par projet et de créer un sentiment d'appartenance. De plus, les groupes étant multiniveaux, c'est-à-dire hétérogènes quant à leur niveau académique, l'enseignant doit jongler avec plusieurs contenus simultanément, il est conséquemment difficile de varier les approches pédagogiques (St-Laurent, 2007, Voyer et al., 2012). C'est ici que se trouve, selon St-Laurent (2007), le plus gros défi, c'est-à-dire que les enseignants qui utilisent des livres adaptés aux différents niveaux des élèves devront changer leur approche afin de s'inscrire dans un paradigme socioconstructives qui sous-tend des pratiques pédagogiques différentes. Cela constitue ainsi le besoin de formation le plus criant. Sur le plan de l'effectif, l'augmentation des 16 à 18 ans représente également un autre défi de taille :

Ces élèves qui s'inscrivent à l'éducation des adultes ne sont pas forcément conscients ni convaincus de la pertinence d'aller chercher un diplôme de cinquième secondaire, et cela joue

énormément sur leur motivation. On constate alors un manque de maturité, de sérieux et de rigueur, fort nuisibles, dans un contexte d'enseignement individualisé où l'adulte est le premier agent de ses apprentissages. (St-Laurent, 2007, p.66)

Enfin, il convient alors d'affirmer que l'ajustement des pratiques enseignantes en fonction du changement de paradigme, parallèlement à la modification du portrait de l'effectif étudiant type des CEA, représente une situation de déséquilibre considérable qui ébranle les points de repère habituels des enseignants du secteur adulte. En effet, même s'ils affirment utiliser des stratégies d'enseignement adaptées aux élèves à besoins particuliers (Doucet, Gauthier, Bizot et Maltais, 2013), ils n'ont pas nécessairement été formés en ce sens. Considérant que la formation adéquate des futurs enseignants à l'éducation des adultes et la reconnaissance des besoins de formation du personnel enseignant en place devient un enjeu majeur pour contrer les obstacles à la réussite éducative des 16-18 ans inscrits à la FGA (Maltais et al., 2013), une adaptation adéquate à cette situation pourrait s'envisager selon la perspective des formations initiale et continue. (Dumont et al., 2013; Maltais et al., 2013).

### **1.3.3 BESOINS DE L'ENSEIGNANT AU SECTEUR ADULTE**

Les données de Doucet et al. (2013) permettent de distinguer quatre types de besoins exprimés par les enseignants interrogés: 1) les besoins matériels, 2) les besoins financiers et structurels ; 3) les besoins liés aux conditions de travail et 4) les besoins de soutien professionnel. D'abord, des besoins de nature matérielle, comme l'obtention de nouveau matériel

didactique motivant et adapté, l'acquisition d'ordinateurs fonctionnels, d'atlas, etc. Des besoins qui sont plutôt financiers et structurels, tels de nouveaux budgets pour la mise en place de cours spéciaux et une attribution plus stable des tâches d'enseignement. Les besoins liés aux conditions de travail ont également été nommés, les enseignants souhaitent davantage de temps pour concrétiser des projets à plus long terme, moins d'élèves par classe et une stabilité dans les prescriptions du ministère. Enfin, un besoin de soutien professionnel est exprimé, et ce, parallèlement aux élèves à besoins particuliers. Les résultats de cette recherche permettent de croire que les enseignants ont le souci d'adapter leur enseignement en vue de la réussite des élèves à besoins particuliers et la réflexion qu'ils y portent leur permet même de mettre en mots des moyens liés aux besoins exprimés : consultation et soutien auprès des professionnels, partenariat avec les services de santé et les services sociaux, soutien à l'interne et formation continue. Les résultats de Dumont et al. (2013) mettent en lumière deux grands besoins de formation chez les enseignants du secteur adulte. Le premier étant de la formation continue qui répondrait aux réalités de leur milieu, c'est-à-dire une formation en fonction des besoins spécifiques de leur CEA, le deuxième étant l'échange entre pairs de différents centres. Cela permettrait, toujours selon Dumont et al. (2013), de mieux comprendre ce qui se vit ailleurs et de puiser certaines stratégies à réinvestir dans leur milieu respectif.

En réponse à ces résultats, un projet de formation continue a été mis sur pieds entre chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et le CFGA des Rives-du-Saguenay dans le cadre d'une recherche collaborative (Doucet, Maltais et Bizot, 2013). Des thèmes ciblés par les enseignants ont été utilisés en vue d'élaborer six journées de formation adaptées aux besoins du milieu comme par exemple les troubles d'apprentissages, les troubles de santé mentale, les différences intergénérationnelles ainsi que la motivation des élèves et celle des enseignants. Chercheurs et praticiens ont co-construit six journées de formation sur une période d'un an. Poursuivant l'optique de l'importance de la formation continue, l'idée d'ateliers thématiques liée aux besoins exprimés par le milieu est tout à propos et correspond même aux présupposés amenés par Dumont et al. (2013), selon quoi le projet de formation continue doit être orienté par le milieu.

Concernant la formation initiale, Voyer et al.(2012) propose trois principales pistes de solution : (1) établir un profil de sortie pour l'enseignement en FGA, (2) construire un référentiel de compétences spécifiques pour les enseignants de la FGA et (3) élaborer différents scénarios de formations universitaires selon les profils d'enseignants et d'étudiants.

En résumé, les élèves en difficultés représentent un besoin de formation et celle-ci, toujours selon les enseignants, pourrait être bénéfique que si elle était basée sur leur propre réalité. Cette dernière a été contextualisée par

l'établissement des situations actuelles de l'apprenant et de l'enseignant. Les enseignants disent utiliser certaines stratégies d'enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Comment mettent-ils en œuvre leurs pratiques enseignantes dans le contexte d'aujourd'hui, contexte, tel que mentionné précédemment, régi par une volonté andragogique, la présence en classe d'élèves de moins de 18 ans et la référence au paradigme socioconstructivisme ? Afin de répondre à la fois aux besoins de formation initiale et continue, il apparaît donc nécessaire de connaître et de comprendre la mise en œuvre des pratiques enseignantes dans ce contexte, et ce, surtout considérant les pistes de solutions proposées par Voyer et al. (2012) concernant le profil de sortie et le référentiel de compétences liés à l'enseignant de la FGA. Une retombée anticipée et souhaitée de cette recherche est conséquemment une orientation des formations initiale et continue en fonction de la réalité du milieu.

Somme toute, en analysant la situation actuelle au secteur adulte autant selon la perspective de l'apprenant que de celle de l'enseignant, une similarité émerge de l'étude de ces deux perspectives : l'investigation des pratiques enseignantes. En effet, dans un premier temps, c'est-à-dire à la suite de l'analyse de la problématique selon la perspective de l'apprenant, il importe de les connaître afin de comprendre comment elles sont cohérentes avec les besoins établis par le milieu scientifique. Dans un deuxième temps, c'est-à-dire à la suite de l'analyse de la problématique selon la perspective de l'enseignant, il importe de s'y attarder afin d'orienter adéquatement les

formations initiale et continue. Au terme de ce que l'historique a permis d'établir comme contexte et par la double analyse de la situation actuelle au secteur adulte, d'une analyse selon la perspective de l'apprenant et selon celle de l'enseignant, un constat émerge : la nécessité de décrire et de comprendre les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans.

#### **1.4 PROBLÈME DE RECHERCHE**

Ce constat est certes précédemment amené comme un besoin du milieu, du «terrain», puisqu'il est le résultat de l'analyse de la situation des deux acteurs principaux : l'élève et l'enseignant. Cependant, la recherche dans ce secteur a connu une effervescence que depuis une quinzaine d'années. Plusieurs vides d'investigation de différents objets de recherche demeure encore, ainsi est-ce que ce besoin qui réfère à l'investigation des pratiques utilisées par les enseignants auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes peut être répondu par l'état actuel des connaissances, plus précisément est-ce que le milieu scientifique s'est intéressé à ce thème spécifique?

Il ne fait aucun doute que le secteur de l'éducation des adultes est un sujet qui suscite l'intérêt des chercheurs au Québec, au Canada, mais aussi internationalement. Par contre, relativement à l'interrogation précédente à savoir si les connaissances obtenues aujourd'hui par le milieu scientifique permettent d'obtenir des réponses quant aux pratiques utilisées par les

enseignants auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes, difficile d'affirmer aussi aisément que tel est le cas, ce thème étant beaucoup plus précis, puisqu'alliant trois objets de recherche : les pratiques enseignantes, les élèves âgés de 16 à 18 ans et l'éducation des adultes. Afin d'y parvenir, les perspectives québécoises et canadiennes, mais aussi internationales seront observées puisque le milieu de la recherche est teinté du contexte dans lequel il s'inscrit : «l'activité de recherche est, par essence, historiquement et culturellement située» (Fejes et Nicoll, 2013, p.117), la façon dont un sujet est traité varie souvent d'un pays à l'autre. Le thème plus générique de l'éducation des adultes sera le concept principal de ce portrait scientifique international, il se précisera en fonction des objets de la présente recherche dans le portrait canadien. Au terme de ce tour d'horizon, le thème plus spécifique de la présente recherche pourra donc être lié à ce qui a déjà été fait dans le milieu scientifique, et ce, à l'échelle mondiale.

Avant de débiter, une précision s'impose afin d'éviter les ambiguïtés, les fausses généralisations et les suppositions d'omission de certaines recherches assurément intéressantes, mais qui ne seraient pas directement liées au thème générique utilisé comme point de départ, c'est-à-dire l'éducation des adultes. Cette précision réfère à ce que présuppose l'utilisation du terme «éducation des adultes» dans le langage courant comparativement à ce qu'il signifie officiellement : le secteur de l'«éducation des adultes» englobe la formation générale et la formation professionnelle. Considérant les visées de la présente recherche et à des fins de pertinence

et de cohérence, seul un tour d'horizon des études antérieures concernant la FGA sera effectué.

#### **1.4.1 FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, PERSPECTIVE INTERNATIONALE**

La partie suivante est inspirée de l'article *Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes*, écrit par Fejes et Nicoll (2013) et paru dans le numéro 33 de la revue *Savoirs*. Quatre revues liées à l'éducation des adultes ont été ciblées par les auteurs afin de mettre en lumière les différentes approches préconisées par les chercheurs sur le plan international, elles réfèrent respectivement aux États-Unis, à l'Europe, à l'Australie et au Royaume-Uni : *Adult Education Quarterly* (AEQ), *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA), *Studies in Continuing Education* (SCE) et *Studies in the Education of Adults* (SEA). De ces revues, 67 articles ont été analysés afin de produire un portrait international de l'état actuel de la recherche pour le thème général de l'éducation des adultes. Portrait qui met notamment en relief les tendances quant aux approches et aux théories préconisées propres aux régions géographiques des quatre revues à l'origine de la recension.

D'un point de vue général, «les études qualitatives dominant et trois approches théoriques, représentant la moitié des articles, ont été utilisées plus largement : la pédagogie critique, les théories poststructuralistes et enfin, les perspectives socioculturelles et l'apprentissage situé». (Fejes et Nicoll,



2013, p.125). Toujours selon une perspective globale, c'est-à-dire sans que des distinctions soient à considérer pour une revue en particulier, conséquemment pour une région géographique particulière, deux théories ressortent de l'ensemble des recherches: la théorie de l'apprentissage transformationnel et la théorie de la recherche biographique, «ces deux courants théoriques sont communément adoptés par la communauté des chercheurs en formation en différents endroits» (Taylor et Cranton, 2013 ; West et al., 2007, cités dans Fejes et Nicoll, 2013, p.125). La théorie de l'apprentissage transformationnel aurait toutefois une prédominance nord-américaine, l'Américain Jack Mezirow étant son fondateur : «il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage» (Duchesne, 2010). De son côté, la recherche biographique prédominerait en territoire européen. Cette théorie se centre sur l'apprenant, notamment sur l'influence des événements vécus sur sa compréhension du monde, son nom expliquant bien ce qu'elle soutient : l'importance de considérer la biographie de l'élève. Cette théorie est «basée sur les perspectives de l'interactionnisme social » (Fejes et Nicoll, 2013, p. 46).

Ce tour d'horizon à saveur internationale est bref et certainement peu exhaustif. Il permet toutefois de se représenter les différentes tendances de recherche liées à l'éducation des adultes, c'est-à-dire les thèmes et les théories les plus prisés. D'un autre côté, l'analyse qu'ont faite Fejes et Nicoll

(2013) permet aussi de constater ce qui est moins abordé dans le milieu scientifique quant au thème générique de l'éducation des adultes, il est notamment possible de mettre en lumière tout le côté pragmatique de celui-ci. Pour ce faire, ils reprennent le terme «epistemological vandalism» (Bright, 1989 cité dans Fejes et Nicoll, 2013) pour démontrer que la recherche en éducation des adultes est surtout centrée sur la théorie au détriment de la pratique, ignorant «sa propre activité et son contenu» (Fejes et Nicoll, 2013, p.123). La théorie devrait plutôt être abordée comme une perspective permettant «de résoudre des problèmes d'un point de vue pragmatique, les connaissances devant être toujours utilisées en lien avec un contexte donné». (Fejes et Nicoll, 2013, p.124)

Après avoir d'abord dressé un portrait de l'orientation des recherches portant sur le thème générique de l'éducation des adultes à l'échelle internationale, il a été possible de constater que le côté «pratique» de la recherche n'était pas suffisamment considéré. Jusqu'ici, difficile de répondre à la question de départ «est-ce que les pratiques enseignantes utilisées auprès de l'effectif étudiant âgé de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes ont été étudiées?», puisqu'une recension complète des écrits sur le plan international pourrait être un thème de recherche en soi. Les informations présentées jusqu'à maintenant pourraient donc être qualifiées de génériques. Toutefois, il sera relativement facile de répondre à la précédente question selon une perspective canadienne en effectuant un tour d'horizon des différents chercheurs intéressés par le secteur de l'éducation des adultes.

L'établissement d'un portrait canadien de la recherche à l'éducation des adultes, élaboré en fonction des trois objets de recherche formant le thème spécifique de la présente étude, permettra de répondre à cette question, réponse qui confirmera ou infirmera sa pertinence scientifique.

#### **1.4.2 FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, PRATIQUES ENSEIGNANTES ET POPULATION ÉMERGENTE, PERSPECTIVE CANADIENNE**

Solar et Thériault (2013) présentent un article dans le numéro 33 de la revue *Savoirs*: De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne, qui se veut un tour d'horizon canadien des récentes recherches touchant le secteur adulte. Les auteurs ont classé les recherches présentées selon trois thèmes : 1) l'apprentissage adulte et la littératie; 2) la formation reliée au travail et 3) les formatrices et formateurs d'adultes. Une déduction prudente pourrait être que le choix de ces titres pour catégoriser les recherches a émergé d'une tendance générale les liant. Ces thèmes seraient donc des objets de recherche fréquents dans le milieu scientifique canadien. La section suivante est une adaptation de cet article puisqu'elle reprend une partie des recherches qui y sont citées, plus précisément celles touchant la FGA, mais en les liant aux trois objets d'étude d'intérêt dans le cadre de la présente recherche c'est-à-dire l'éducation des adultes, les pratiques enseignantes et les élèves âgés de 16 à 18 ans. Cela permettra de constater rapidement ce qui a déjà été étudié quant aux objets de recherche d'intérêt, mais aussi les zones qui ne l'ont pas été.

Dans un premier temps, le terme générique de l'éducation des adultes comme objet de recherche a été abordé de différentes façons. La situation de l'apprenant a été étudiée selon une perspective biographique par Gohier et Ilenda (2003), par Villemagne (2011) et par Thériault (2013). Plus précisément, Roy (2007) et Lemire (2010) se sont intéressés aux obstacles entravant le cheminement scolaire d'adultes et Lemire spécifiquement de ceux ayant des problèmes d'apprentissage. Dans un autre ordre d'idée, la reconnaissance des acquis et le rapport à l'écrit constituent également des thèmes prisés par les chercheurs canadiens : Bélisle et Bourdon (2006), Bélisle (2004), Garon et Bélisle (2009), Solar et Bélisle (2009) et Solar-Pelletier (2006), tout comme «l'appréciation des adultes quant à l'approche individualisée et aux programmes modulaires (Rousseau et al., 2010) et l'évaluation de programmes pour adultes (Bourdon *et al.*, 2011)». (Solar et Thériault, 2013, p. 108)

Dans un deuxième temps, les recherches abordant directement ou indirectement les pratiques enseignantes à la FGA. D'un point de vue général, les pratiques enseignantes, éducatives ou autres, dépendamment du vocabulaire choisi par les auteurs, ont été étudiées selon ce que l'enseignant déclare de ses pratiques, tel est le cas pour la recherche de Caselles-Desjardins (2012) qui s'est penchée sur les pratiques en éducation des adultes relativement aux perceptions d'enseignants, et ce, spécifiquement pour ceux en alphabétisation. Savoie et al. (2011) ont quant à eux traité des pratiques sous l'angle de la collaboration professionnelle.

Lemieux (2003) a centré sa recherche sur un type de pratique en particulier, l'atelier d'éducation cognitive chez les adultes en formation générale. Enfin, une citation de l'article de Cristol (2013) tout à propos afin de démontrer la pertinence d'étudier les pratiques enseignantes: «Ces hypothèses renvoient par ailleurs à une journée d'étude de la revue *Savoirs* qui interpelle la relation difficile entre chercheurs et praticiens et la faible pénétration des recherches théoriques dans les pratiques pédagogiques effectives. Cette relation reste introuvable et rend difficile la prise en compte des travaux de recherches dans les pratiques professionnelles» (p. 80). Tel est aussi le constat de Oliveira (2005), soulevant dans plusieurs parties de son mémoire spécialement dédié aux pratiques enseignantes que ces dernières sont majoritairement documentées à partir du discours des enseignants, de pratiques déclarées et non observées en salle de classe. Une recherche menée par Villemagne et Correa Molinea (2015) a, quant à elle, documenté l'activité clinique pour former les enseignants à oeuvrer auprès d'apprenants adultes.

Dans un troisième temps, les recherches touchant une population spécifique de la FGA, notamment les 16 à 24 ans et même, plus précisément, les 16 à 18 ans. Rousseau et al. (2010) ont fait des recherches portant sur des élèves de cette tranche d'âge, plus précisément ceux ayant le profil EHDA. Marcotte, Cloutier et Fortin (2011) ont établi les portraits personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24) accédant aux secteurs adultes du secondaire. Dans un même ordre d'idées, Maltais et al.

(2013) ont dressé le profil des élèves de 16 à 24 ans étudiant dans un CFGA au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Dumont et al. (2013) ont quant à eux étudié les besoins des élèves EHDA âgés de 16 à 24 ans fréquentant un CFGA selon différents points de vue : psychologique, psychopédagogique et pédagogique. D'Ortun (2009) s'est intéressée à la persévérance jusqu'au diplôme secondaire des élèves âgés de 16 à 24 ans inscrits en zones urbaine et rurale, alors que Myre-Bisaillon, Brien et Beaudoin (2015) ont éclairé les préoccupations de carrière des jeunes âgés de 16 à 18 ans qui s'inscrivent dans un CEA. Rousseau et al. (2015) ont effectué un rapprochement entre les besoins de formation des enseignants et ceux des élèves. Pour l'objet spécifique de l'effectif étudiant âgé de 16 à 18 ans de la FGA, les recherches ont surtout étudié les profils et les besoins de ces élèves ou des enseignants oeuvrant auprès d'eux, démontrant qu'ils ont chacun des besoins spécifiques.

Enfin, les deux recherches les plus près des visées de celle-ci sont Doucet, Gauthier, Bizot et Maltais (2013) qui ont traité des stratégies pédagogiques des enseignants de la FGA auprès des élèves âgés de 16 à 24 ans dans un volet de leur projet et les documents produits par Bourdon et Roy (2004) en réponse à la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui pourraient être des outils pour les enseignants afin d'adapter leurs pratiques à cette population «émergente». Par contre, aucune de ces recherches ne s'est spécifiquement intéressée à la compréhension des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA et ce dans le contexte actuel. Ce tour

d'horizon international et canadien permet de répondre à la question initiale du problème de recherche par la négative : nous ne connaissons pas la nature des pratiques mises en oeuvre par les enseignants auprès des jeunes de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes.

**Tableau 2:** Recherches dans le monde: FGA, élèves âgés de 16 à 18 ans, pratiques enseignantes

Perspective internationale (Fejes et Nicoll, 2013)	Perspective canadienne (Solar et Thériault, 2013, Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015)		
	La formation générale des adultes (FGA)	Les élèves âgés entre 16 et 18 ans	Les pratiques enseignantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les études qualitatives dominant</li> <li>- Apprentissage formateur (Nord-Américaines)</li> <li>- Recherche biographique (Européennes)</li> </ul> <p>→ La théorie au détriment de la pratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La situation de l'apprenant selon une perspective biographique (Gohier et Ilenda, 2003; Villemagne, 2011; Thériault, 2013)</li> <li>- Obstacles entravant le cheminement scolaire (Roy, 2007; Lemire, 2010)</li> <li>- La reconnaissance des acquis et le rapport à l'écrit (Bélisle et Bourdon, 2006; Bélisle, 2004; Garon et Bélisle, 2009; Solar et Bélisle, 2009; Solar et Pelletier, 2006)</li> <li>- L'évaluation de programmes pour adultes (Bourdon et al., 2011; Solar et Thériault, 2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profil des élèves à besoins particuliers (Rousseau et al., 2010)</li> <li>- Portraits personnel, familial et scolaire (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2011)</li> <li>- Profil des élèves de 16 à 24 ans étudiant dans un centre de formation générale des adultes au Saguenay-Lac-Saint-Jean (Veillette et al., 2013)</li> <li>- Besoins des élèves EHDAA selon différents points de vue : psychologique, psychopédagogique et pédagogique (Dumont et al., 2013)</li> <li>- Persévérance jusqu'au diplôme secondaire des 16 à 25 ans inscrits en zones urbaine et rurale (d'Ortun, 2009)</li> <li>- Les préoccupations de carrière (Bisaillon, Brien et Beaudoin, 2015)</li> <li>- Rapprochement entre les besoins de formation des enseignants et ceux des élèves (Rousseau et al., 2015)</li> </ul> <p>→ Portraits et besoins</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'appréciation des adultes quant à l'approche individualisée et aux programmes modulaires (Rousseau et al., 2010)</li> <li>- Les pratiques en éducation des adultes relativement aux perceptions d'enseignants en alphabétisation. (Caselles-Desjardins, 2012)</li> <li>- Les pratiques sous l'angle de la collaboration (Savoie et al., 2011)</li> <li>- L'atelier d'éducation cognitive chez les adultes en formation générale. (Lemieux, 2003)</li> <li>- Formation à l'intervention auprès d'apprenants adulte (Villemagne et Corera Molinea, 2015)</li> </ul> <p>→ Pratiques déclarées</p>



### **1.4.3 RETOUR À LA PERTINENCE SOCIALE**

Deux résumés permettront de se rappeler la pertinence sociale du thème choisi, et qui référeront respectivement à la situation actuelle de l'apprenant et à celle de l'enseignant au secteur adulte.

La partie concernant la situation actuelle de l'apprenant au secteur adulte permet d'abord de constater que les élèves âgés de 16 à 18 ans représentent près de 50% de l'effectif des CEA et que cette réalité peut être qualifiée de «nouvelle» puisque les élèves âgés de 16 à 18 ans ont accès au secteur adulte depuis seulement 2001. Cette population que l'on pourrait donc qualifier d'«émergente» réfère généralement aux élèves EHDAA du secteur jeune et selon les résultats obtenus par Dumont et al. (2013), ne présenterait pas les mêmes besoins que les élèves plus âgés, notamment ceux âgés de 19 à 24 ans. En réponse à cette disparité, un portrait exhaustif des besoins et spécifiques aux élèves âgés de 16 à 18 ans a été établi par les recherches de Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé et Beaumier (2013) et de Maltais et al. (2013), mais jusqu'à maintenant aucune étude n'a permis de comprendre comment les enseignants adaptaient leurs pratiques dans ce contexte. Cette cohérence est primordiale puisque, comme il a été mentionné précédemment, la plupart des élèves âgés de 16 à 18 ans du secteur des adultes réfèrent à la catégorisation EHDAA du secteur jeune et dans ce cas l'orientation des pratiques en fonction des besoins est un facteur de réussite.

La partie concernant la situation actuelle de l'enseignant au secteur adulte montre que la présence des élèves âgés de 16 à 18 ans au secteur adulte représente un défi de taille (St-Laurent, 2007, Voyer et al. 2012), surtout ajouté au contexte typique de ce secteur (volonté andragogique, groupes hétérogènes et entrée/sortie d'élèves tout au long de l'année scolaire) et à l'encouragement au changement de paradigme vers le socioconstructivisme. La description et la compréhension des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans permettront ainsi d'orienter adéquatement les formations initiale et continue.

#### **1.4.4 QUESTION ET OBJECTIFS**

Au terme de ce résumé rappelant ce que la problématique met en lumière par sa double analyse de la question «est-il pertinent de connaître les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes?», il est possible de répondre par l'affirmative, confirmant ainsi dans un premier temps la pertinence sociale de la présente recherche. Nécessaire aussi de se rappeler à ce niveau-ci qu'à la question «est-ce que le milieu scientifique permet actuellement d'établir quelles sont les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes?» la réponse avait été négative, confirmant ainsi dans un deuxième temps la pertinence scientifique de la présente recherche : **Quelles sont les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA?**

La description des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans sera naturellement la première visée de la recherche. Comme l'historique l'a rappelé, l'andragogie est ou était le principe moteur des interventions au secteur adulte. L'arrivée d'un effectif étudiant plus jeune en plus du Renouveau pédagogique prônant le socioconstructivisme vient ébranler cette ligne directrice de l'intervention.

1. Décrire et analyser les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA.

Afin de déterminer où se situent actuellement les pratiques des enseignants dans ce contexte, le deuxième objectif réfère à l'identification des approches pédagogiques préconisées. Enfin, après avoir été en mesure d'identifier les pratiques des enseignants mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans, après avoir identifié les approches pédagogiques favorisées, il sera possible de comprendre comment elles s'opérationnalisent.

2. Dégager et analyser les approches pédagogiques déclarées et observées.

Ensemble, les deux objectifs de recherche permettront de connaître et de comprendre la réalité des enseignants quant à la différenciation pédagogique liée à l'arrivée d'élèves de moins de 18 ans en salle de classe. Au terme de cela, le portrait établi permettra probablement des

recommandations quant aux formations initiale et continue, et ce, autant au bénéfice des élèves que des enseignants.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Le principal concept de ce projet de recherche est celui des pratiques enseignantes. Ce choix conceptuel est directement tributaire de la contextualisation du problème de recherche. Après avoir montré que les pratiques enseignantes étaient une question d'interactions, le triangle pédagogique et la théorie de l'activité viendront soutenir le cadre conceptuel. Enfin, un schéma permettra de visualiser l'opérationnalisation des trois principaux concepts théoriques, c'est-à-dire les composantes internes et externes des pratiques enseignantes, le triangle pédagogique et la théorie de l'activité

## **2.1 PRATIQUES ENSEIGNANTES**

Dès la lecture du titre de cette recherche, le concept de pratique enseignante vient orienter le lecteur quant à la direction entreprise. En fait, son choix fut d'abord spontané. C'était l'expression qui représentait le mieux l'orientation de la recherche après avoir décrit la problématique selon les perspectives de l'apprenant et de l'enseignant. Était-ce un choix théoriquement valable? Ce n'est qu'après avoir effectué une recherche bibliographique que le terme «pratique enseignante» qui était de prime abord préférentiel est devenu un choix conceptuel. Le concept théorique «pratique enseignante» sera d'abord explicité. Ce sont les composantes mêmes de ce concept central qui ont orienté le choix théorique suivant, soit celui de la théorie de l'activité. Au terme de ce cheminement inductif, tous les éléments abordés seront liés par l'opérationnalisation du concept de «pratique enseignante» à l'aide de la théorie de l'activité, prémisse au cadre méthodologique.

### **2.1.1 PRATIQUES ENSEIGNANTES : CHOIX CONCEPTUEL**

Le concept de pratique est présent dans le monde de l'éducation sous différentes formes : pratiques professionnelles, pratiques d'enseignement, pratiques enseignantes, pratiques éducatives, etc. Dans le contexte de la

présente recherche, quelle forme réfère à ce qui sera spécifiquement étudié ? Qu'est-ce qui sera spécifiquement étudié ? Les pratiques que les enseignants mettent en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA. Maintenant, quel terme réfère à cette investigation?

Difficile de répondre à ces questions, en fait, dans les écrits, les différentes formes sont souvent utilisées comme synonymes. Par exemple, dans le livre *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (Maubant, 2011) on pourrait déduire que le concept spécifique des pratiques éducatives sera présenté, alors qu'à la lecture de ce dernier le terme «pratique d'enseignement» est utilisé sans qu'il soit précisé s'il fait référence au terme «pratique éducative» ou encore s'il s'en distingue. Bressoux (2001) situe même la pratique enseignante dans un flou conceptuel. Toutefois, les auteurs et chercheurs orientent assurément leur choix conceptuel en fonction de balises, même si les termes faisant référence à la pratique enseignante sont près sur les plans syntaxique et sémantique. C'est pourquoi Tupin (2003) préfère considérer les pratiques enseignantes comme un concept polysémique, c'est-à-dire un concept pouvant arborer plusieurs sens. Altet (2003) qualifie les sens que peut prendre le concept de pratiques enseignantes selon les orientations de la recherche. Conséquemment, selon la perspective envisagée et les objectifs ciblés, la pratique enseignante peut se définir différemment d'une recherche à l'autre. Un chercheur pourrait donc étudier les pratiques enseignantes sous l'angle de la microanalyse et se concentrer sur la mise en œuvre d'une méthode

d'enseignement en salle de classe et un autre pourrait étudier les pratiques enseignantes sous l'angle de la macroanalyse et diriger son attention sur tout ce qui régit la pratique enseignante (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, et Morin, 2010). Dans le cadre de la présente recherche, considérant l'importance du contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques enseignantes, contexte présenté dans l'historique comme étant régi par plusieurs facteurs dont l'addition représente un défi pour les enseignants, elles seront étudiées sous l'angle de la macroanalyse, c'est-à-dire en considérant tout ce qui les influence.

### **2.1.2 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES, UNE QUESTION D'INTERACTIONS**

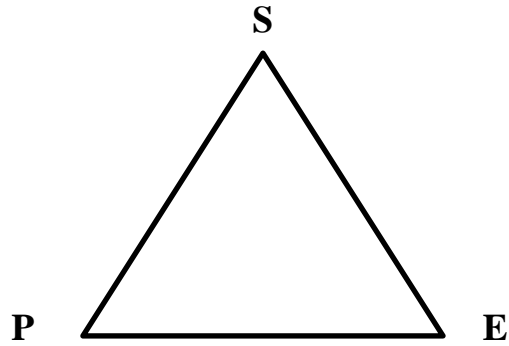
D'une façon plus générale, les pratiques professionnelles (Blin, 1997 cité dans Caselles-Desjardins, 2012) sont des «systèmes complexes d'actions et de communications socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre des individus participants aux activités d'un même contexte » (p.101). Le choix de cette définition plutôt générale et ne touchant pas spécifiquement la caractéristique «enseignante» de la pratique permet de mettre en lumière l'importance des interactions entre les individus d'un même contexte. Cette définition générique de la pratique professionnelle met en relief le caractère interactionnel de toutes pratiques et donc qu'il est impératif de considérer les interactions dans l'étude des



pratiques qui seront dites enseignantes. Cela est aussi confirmé par la définition d'Altet (2002) : «ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant » (p. 87). La composante maîtresse de la pratique enseignante étant l'interaction, il sera conséquemment primordial de la considérer dans la présente recherche. Maintenant, comment observer et décrire ces interactions dans le contexte éducationnel ciblé?

### **2.1.3 TRIANGLE PÉDAGOGIQUE**

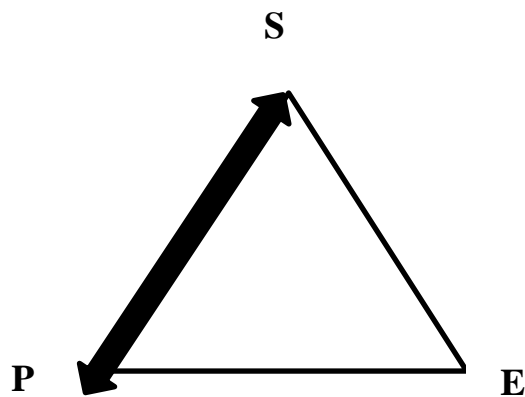
Afin de témoigner des actions propres à la pratique enseignante, Houssaye (2013) utilise le triangle pédagogique dont chacun des sommets fait référence au professeur (enseignant), à l'élève et au savoir (contenu). Les termes professeur et savoir seront utilisés afin d'assurer cohérence avec les schémas d'Houssaye (2013). Sa théorie repose sur le fait que seulement deux de ces trois constituants priment dans l'action, c'est-à-dire qu'une pratique enseignante est régie selon une approche pédagogique qui ne peut constituer à niveau égalitaire à la fois le professeur, l'élève et le savoir en jeu.



**Figure 1:** Triangle pédagogique

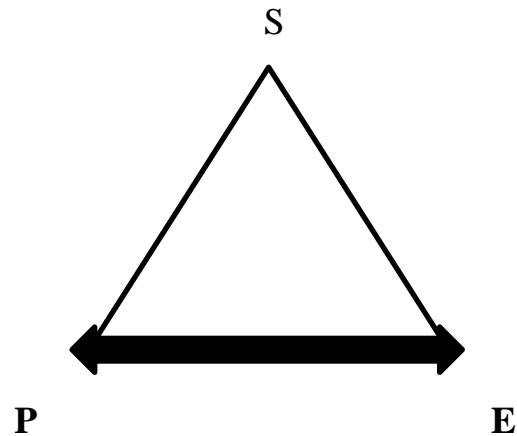
Source : Houssaye, 2013, p. 15

Lorsque ce sont le **professeur** (enseignant) et le **savoir** (contenu) qui priment dans l'action, l'élève est toujours présent, mais ne représente pas l'acteur principal. Houssaye (2013) parle alors de **processus «enseigner»** qui fait référence à une relation didactique :



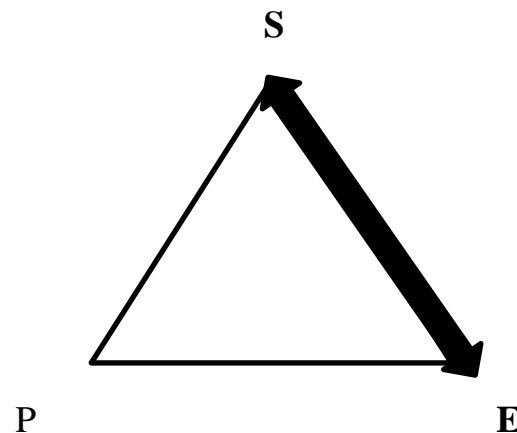
**Figure 2:** Triangle pédagogique, processus enseigner

Lorsque ce sont le **professeur** (enseignant) et l'**élève** qui priment dans l'action, le savoir est toujours présent, mais il ne représente pas l'élément principal. Houssaye (2013) parle alors de **processus «former»** qui fait référence à une relation pédagogique :



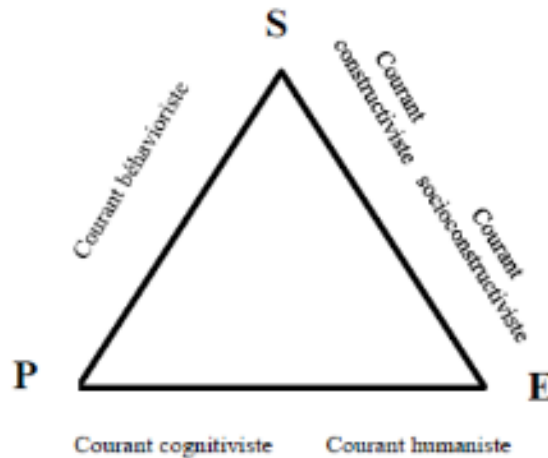
**Figure 3:** Triangle pédagogique, processus former

Enfin, lorsque ce sont l'**élève** et le **savoir** (contenu) qui priment dans l'action, le professeur (enseignant) est toujours présent, mais il ne représente pas l'élément principal. Houssaye (2013) parle alors de **processus «apprendre»** qui fait référence à une relation d'apprentissage :



**Figure 4:** Triangle pédagogique, processus apprendre

Un processus est en tout temps privilégié dans l'action et, de ce fait, l'approche pédagogique utilisée peut se placer à un endroit stratégique du triangle pédagogique élaboré par Houssaye (2013). Le positionnement de l'approche dans le triangle est possible en établissant le processus en jeu dans l'action (enseigner, former, apprendre) et en déterminant de quel autre sommet cette approche est la plus près. Conséquemment, en fonction de la nature de l'interaction, il est possible d'y lier l'approche pédagogique préconisée (Raby et Viola, 2007). Cette perspective est directement liée aux deux objectifs de la présente recherche : la description des pratiques enseignantes à dessein de comprendre comment les approches pédagogiques favorisées s'opérationnalisent auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA. L'utilisation de cette perspective permettra donc à la fois de considérer les interactions, composante maîtresse des pratiques enseignantes, mais aussi d'y rattacher l'approche pédagogique favorisée selon la nature même de cette action. Comme il a été mentionné précédemment, chaque courant pédagogique privilégie un axe du triangle pédagogique (Houssaye, 2013), selon l'importance accordée à chacun des pôles. L'inscription de ce courant pédagogique dans un contexte d'apprentissage donné détermine l'orientation du processus enseignement-apprentissage, il est alors question d'approche pédagogique (Raby et Viola, 2007).



**Figure 5** : Triangle pédagogique et approches en fonction des pôles

Source : Houssaye, 2013, p. 22

### **Processus «enseigner» (professeur-savoir)**

- 1- Une action se situant à cet endroit serait par exemple l'enseignant qui présente un exposé unilatéral, ce qui fait référence à une pédagogie magistrale traditionnelle. Un enseignement positionné à ce niveau sur l'axe «professeur-savoir» est intimement lié au savoir, au contenu.
- 2- Ici, l'enseignement est toujours construit selon une pédagogie magistrale, mais de façon à privilégier davantage la relation enseignant-élève et un fonctionnement questions-réponses.

Ces méthodes d'enseignement font référence, selon Raby et Viola (2007), au courant behavioriste. Typiquement, ce courant est représenté par un élève passif et un enseignant transmetteur de savoirs. Toutefois, théoriquement, les actions guidées par ce courant considèrent deux façons

de percevoir l'apprentissage, soit par le conditionnement répondant ou opérant. Le premier faisant référence à la présentation d'un stimulus afin d'obtenir un comportement conditionné à celui-ci et le deuxième à l'adaptation d'un comportement en fonction des réponses de l'environnement. Les processus de renforcements positif et négatif d'un comportement s'inscrivent conséquemment dans ce courant (Skinner, B.F., 1969; Raby et Viola, 2007).

### **Processus «former» (professeur-élève)**

3- Ici, l'enseignement est plus près de l'élève que pour le behaviorisme dans le sens où l'enseignant oriente ses interventions de façon à considérer son processus d'apprentissage. De ce fait, les méthodes utilisées à cet endroit du triangle pédagogique font référence au cognitivisme ; l'enseignant oriente son enseignement de façon à amener l'élève à organiser ses connaissances par le développement de stratégies d'apprentissage. Ses interventions sont menées en fonction des mécanismes de construction des connaissances de l'élève, l'utilisation des connaissances antérieures et le réinvestissement ont, de ce fait, une place de choix dans son enseignement (Tardif, 1992; Raby et Viola, 2007).

4- Toujours sur l'axe professeur-élève, mais où les méthodes d'enseignement tendent davantage sur la considération de l'élève dans son entièreté, non plus seulement par rapport à la construction de ses connaissances, mais considérant l'élève comme personne, ayant ses caractéristiques personnelles, culturelles et sociales propres. Une action de l'enseignant en ce

sens sera guidée par le courant humaniste. L'enseignant respecte à la fois sa propre humanité et celle des élèves et l'utilise même au service des apprentissages. Il partage ses expériences personnelles et adopte une attitude d'ouverture envers celles de ses élèves (Rogers, 1984; Raby et Viola, 2007).

### **Processus «apprendre» (élève-savoir)**

Ici, l'élève construit ses apprentissages, l'interaction de celui-ci avec le savoir, le contenu, l'amène à la construction de connaissances. L'enseignant est présent dans le processus, mais à titre de guide, et non pas comme acteur central. Le constructivisme et le socioconstructivisme sont les deux courants présents dans la relation élève-savoir. Pourquoi à deux endroits différents de l'axe? Parce que, comme le précise Legendre (2005), ces deux courants ne sont pas identiques, leur différence repose sur l'importance de l'environnement dans la construction des connaissances. Pour le constructivisme, l'élève construit ses apprentissages par son interaction avec le savoir, le contenu. Pour le socioconstructivisme, ce sont les interactions de l'élève avec l'environnement, notamment les autres élèves, qui lui permettent de construire ses apprentissages. Cet axe «apprentissage» traduit par la relation élève-savoir est celui privilégié par la plus récente réforme du système de l'éducation du Québec et représente la ligne directrice suggérée par le MELS actuellement.

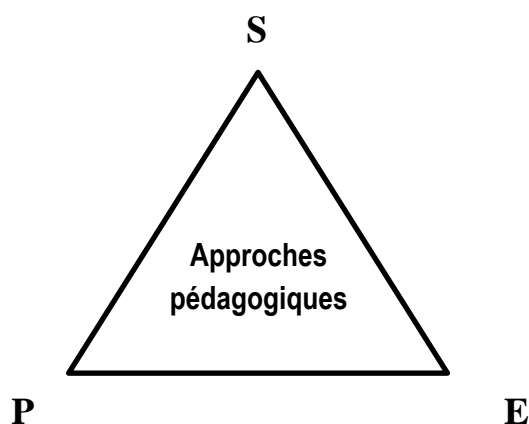
5- Les actions de l'enseignant se situant à cet endroit feront notamment référence au conflit sociocognitif. Cela signifie qu'il orientera son enseignement de façon à placer les élèves en situation de déséquilibre par rapport à leurs connaissances actuelles, mais aussi par rapport aux connaissances des autres élèves. C'est-à-dire qu'en plus d'être confronté à une situation de déséquilibre par rapport à ses propres apprentissages, l'élève sera aussi confronté aux représentations des autres élèves. C'est par la coopération qu'ils seront amenés à construire ou reconstruire leurs apprentissages afin de retrouver une situation d'équilibre (Bertrand, 1998).

6- Les actions de l'enseignant se situant à cet endroit feront notamment référence au conflit cognitif, c'est-à-dire qu'il orientera son enseignement de façon à placer l'élève dans une situation de déséquilibre par rapport à ses apprentissages. Il sera alors amené à construire ses connaissances en interagissant avec le savoir, le contenu jusqu'à ce qu'il revienne en situation d'équilibre (Jonnaert et Vander Borght, 1999).

La précédente démarche permet donc de comprendre qu'il sera possible, par l'analyse des interactions entre le savoir, le professeur et l'élève, de mettre en lumière le courant pédagogique dominant dans l'action et d'ainsi cibler certaines approches pédagogiques, ce qui permettra de répondre au deuxième objectif de recherche : dégager et analyser les approches pédagogiques déclarées et observées. En effet, comme il a été mentionné précédemment, chaque courant pédagogique privilégie un axe du



triangle pédagogique (Houssaye, 2013) selon l'importance accordée à chacun des pôles. L'inscription de ce courant pédagogique dans un contexte d'apprentissage donné, contexte régi par des paradigmes éducationnel et socioculturel, détermine l'orientation du processus enseignement-apprentissage, c'est alors qu'il est plutôt question d'approche pédagogique (Raby et Viola, 2007).



**Figure 3 :** Triangle pédagogique et approches

Source : Houssaye, 2013

Le schéma actuel ne permet pas la considération de ces paradigmes éducationnel et socioculturel. De plus, est-ce que la seule considération des interactions entre le savoir (contenu), le professeur (enseignant) et l'élève permettra l'établissement d'un portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA selon le contexte particulier mis en lumière dans la problématique?

### **2.1.4 COMPOSANTES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES**

Selon Masselot et Robert (2012), la pratique enseignante se définit d'une part par son but, c'est-à-dire une action humaine menant à l'apprentissage des élèves, c'est ce que le triangle pédagogique permet de conceptualiser, et elle se définit d'autre part à partir des contraintes incontournables qui régissent le métier enseignant, «ces contraintes font intervenir des déterminants extérieurs à la classe : institutionnels, sociaux et personnels» (Masselot et Robert, 2012, p. 70). Cette double vision de la pratique enseignante de cette définition est inspirée des travaux en ergonomie et permet d'avoir un regard à la fois sur l'apprenant et sur l'enseignant, tout comme la problématique présentée précédemment démontre la pertinence de documenter et d'analyser les pratiques enseignantes à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Dans leurs travaux portant sur l'étude des pratiques enseignantes en didactique des mathématiques, Masselot et Robert (2012) perçoivent les pratiques enseignantes sous l'angle de la macroanalyse, en considérant tout ce qui les influence. Cette perspective correspond à l'intention principale de la présente recherche : l'établissement d'un portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès d'un effectif étudiant ciblé. Afin de considérer tout ce qui régit les pratiques enseignantes, autant ce qui est tributaire de l'enseignant que ce qui ne l'est pas, ces auteures les conceptualisent en différentes composantes selon si elles sont internes ou externes à la classe. Les composantes internes à la classe sont : 1) la composante cognitive et 2) la composante médiative.

Les composantes externes sont constituées de 1) la composante personnelle; 2) la composante institutionnelle et 3) la composante sociale. En ce sens, la considération de composantes internes et externes à la classe est à considérer afin d'établir un portrait des pratiques enseignantes pour le contexte ciblé.

### **Composantes internes à la classe**

D'abord, tout ce qui concerne la réflexion de l'enseignant quant à l'apprentissage de l'élève relève de la **composante cognitive**. Par exemple, pour une situation d'enseignement quelconque, l'enseignant fera le choix des contenus et précisera la façon de les présenter. Le choix de la méthode pédagogique se situe donc à ce niveau. Une fois cela établi, c'est-à-dire le contenu et la façon de présenter la situation d'enseignement, l'enseignant précise les tâches de l'élève (quantité, ordre, variété et organisation). En résumé, cette composante de la pratique enseignante est tout ce qui intervient lorsque l'enseignant prépare sa situation d'enseignement en vue de la transposer en salle de classe. Par ailleurs, les interactions entre les enseignants et les élèves relèvent de la **composante médiative** : déroulement, improvisation, discours, engagement des élèves, présentation des consignes, accompagnement des élèves dans la réalisation de la tâche, interprétation que l'enseignant fait du travail des élèves, les validations, prise en compte des erreurs et la correction. Les composantes internes à la classe, de surcroît les composantes médiative et cognitive se retrouvent donc à

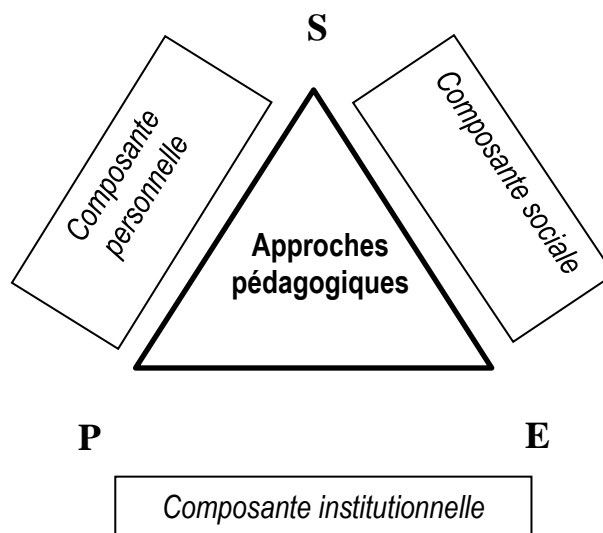
l'intérieur du triangle pédagogique (Houssaye, 2013) puisqu'elles relèvent de l'interaction entre l'élève, l'enseignant et le contenu.

### **Composantes externes à la classe**

En ce qui concerne les composantes externes à la classe, celles-ci n'interviennent pas directement à l'intérieur de la classe, mais elles ont des répercussions sur son fonctionnement. **La composante personnelle** fait référence à ce que seul l'enseignant peut préciser de sa pratique, comme ce qu'il fait à long terme, ses représentations, etc. **La composante institutionnelle** implique tout ce qui relève de l'institution, par exemple les horaires, les programmes, les ressources matérielles, la prise en compte d'une administration, les services complémentaires, etc. **La composante sociale** concerne tout ce qui relève de la matrice sociale, il y a les élèves et leur référence aux groupes sociaux, mais aussi les autres personnes pouvant avoir une influence sur le fonctionnement en classe. Cette composante de la pratique enseignante est d'autant plus importante considérant que le travail enseignant s'est modernisé, la dimension sociale du métier s'est considérablement développée et officialisée. Officialisée puisque la collaboration, le partenariat et les formes collectives de travail sont plus que des dynamiques sociales à préconiser, elles sont même inscrites dans les référentiels de compétences. S'intéresser à la dimension sociale des pratiques de l'enseignant ne se limite donc plus seulement aux interactions entre l'enseignant et l'élève. Cette évolution du métier enseignant est donc un facteur à considérer dans la conceptualisation de la pratique, et ce,

notamment à des fins méthodologiques (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012).

En somme, afin de dresser un portrait de l'ordre de la macro-analyse qui tiendra compte de toutes les composantes des pratiques enseignantes et du contexte dans lequel elles s'inscrivent, au triangle pédagogique ne traitant que des composantes internes à la classe, il est nécessaire d'y intégrer les composantes externes à la classe.



**Figure 4 :** Triangle pédagogique, approches et composantes externes à la classe

Source : Houssaye (2013), Masselot et Robert (2012)

Maintenant, comment lier ces composantes, qu'elles soient internes ou externes à la classe, de façon à témoigner du caractère interactionnel, principal élément de définition d'une pratique enseignante? Robert et

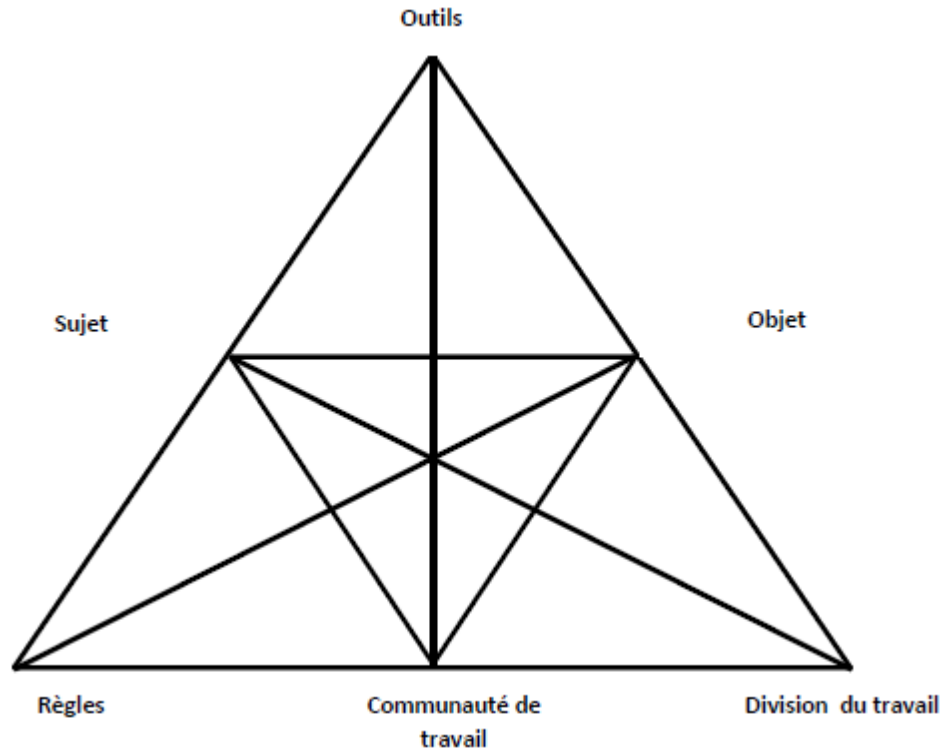
Masselot (2012) mentionnent dans leur chapitre *Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique* que la théorie de l'activité permet de «comprendre et expliquer le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité à partir de l'étude des processus en jeu et des différentes dynamiques interne et externe» (p. 71).

## **2.2 THÉORIE DE L'ACTIVITÉ**

Comme il a été mentionné précédemment dans la conceptualisation de la pratique enseignante, les composantes de cette dernière ainsi que son caractère interactionnel sont des éléments centraux de sa définition. Comment mettre en lumière les relations entre ses différentes composantes afin de considérer l'entière du concept théorique qu'est la pratique enseignante? L'utilisation de la théorie de l'activité permettra cette considération des différents agents influençant le système que forme une pratique enseignante.

La théorie de l'activité est utilisée internationalement et de façon multidisciplinaire. Trois générations permettent de comprendre son évolution. Les bases de cette théorie auraient d'abord été érigées par Vygotsky. Son approche novatrice quant à la compréhension du développement de l'enfant orientée vers une perspective d'un construit d'abord social qui par la suite s'individualise (Vygotsky, 1985) aurait ainsi fait naître la première génération de la théorie de l'activité (Barma, 2011). Leont'ev serait l'auteur de la

deuxième génération, génération qui met «de l'avant l'importance de la différenciation entre l'action individuelle et l'action collective, et en prenant en considération les interactions complexes entre l'individu et sa communauté» (Barma, 2011, p. 683) et qui vient distinguer «le concept d'activité de celui des actions reliées à la conduite de cette activité» (Barma, 2011, p. 683). Elle est caractérisée par l'ajout des éléments de la communauté, des règles et de la division du travail. La théorie se schématise alors par un «système d'activité constitué de six pôles en interrelation : sujet, outils (instruments), règles, division du travail, communauté, et objet» (Barma, 2011, p. 684). La troisième génération met en relation plusieurs systèmes d'activité, dont minimalement deux triangles qui permettent l'analyse d'une activité à plusieurs niveaux (Engeström, 2001).



**Figure 6** Théorie de l'activité, schématisation de la deuxième génération

**Source :** Engeström, 1999

Considérant le terrain d'investigation de la présente recherche, les limites de temps qui y sont liées et son orientation principale, c'est-à-dire l'analyse de pratiques à la fois déclarées et observées, les interactions seront étudiées à l'intérieur d'un seul système, traduisant celui de l'enseignant comme sujet. Ainsi, la 2<sup>e</sup> génération de la théorie de l'activité est celle qui permettra de mieux comprendre les pratiques enseignantes dans le cadre de la présente recherche.



### **2.2.1 THÉORIE DE L'ACTIVITÉ ET DÉFINITION CONTEXTUALISÉE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

Il est possible de résumer ainsi la théorie de l'activité : un modèle d'analyse de l'activité humaine sous forme de système régi par l'interrelation de chacune des composantes de cette activité. L'observation de cette figure permet déjà de cogiter et de faire le rapprochement entre ces pôles, le triangle pédagogique (Houssaye, 2013) et les composantes externes à la classe définies par Robert et Masselot (2012).

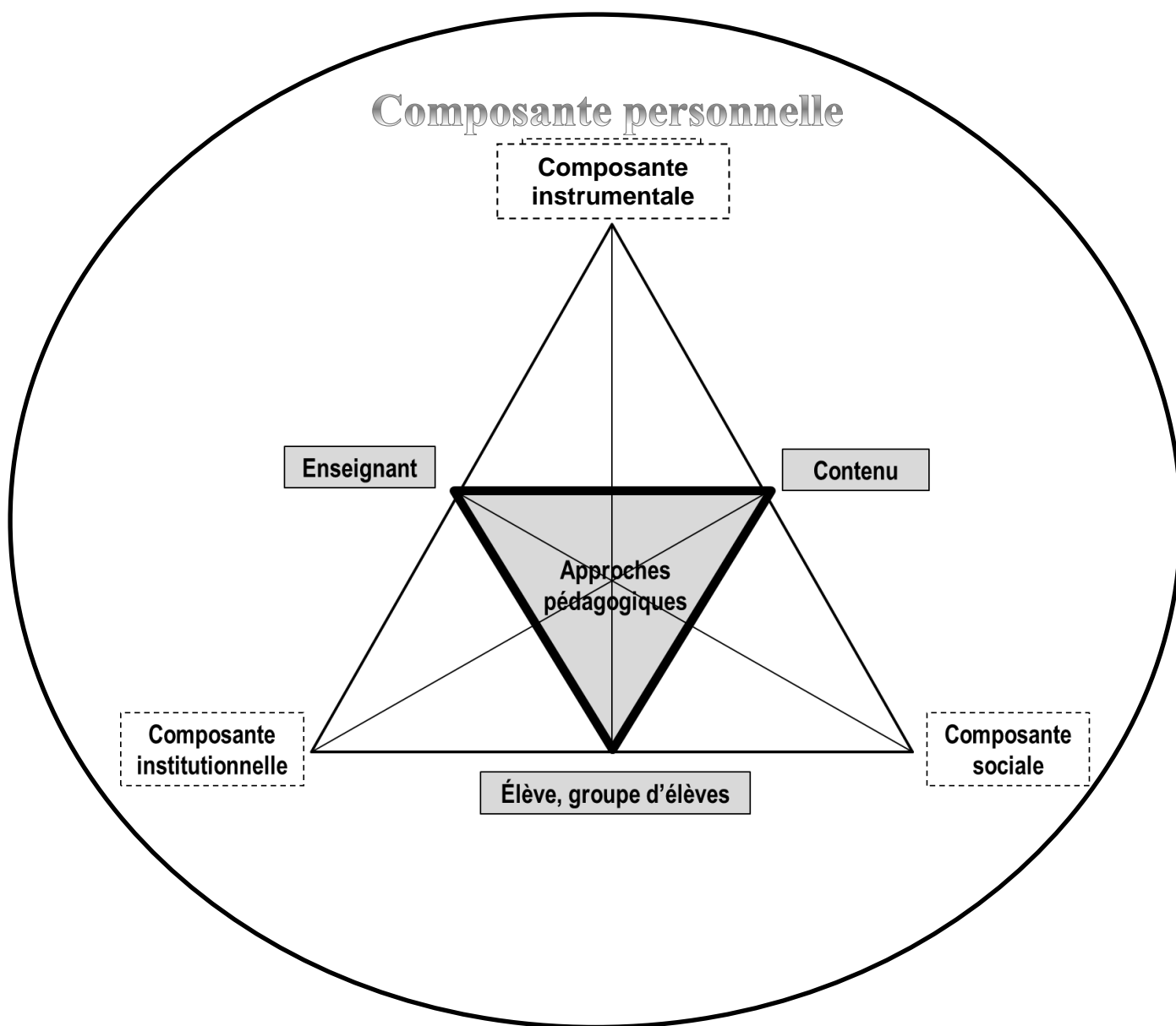
**Tableau 3:** Parallèle entre la théorie de l'activité, le triangle pédagogique et les composantes externes

Six pôles de la théorie de l'activité (Engeström, 1999)	Triangle pédagogique (Houssaye, 2013) et composantes externes (Robert et Masselot, 2012)	Intégration des concepts (Engeström, 1999) (Houssaye, 2013) (Robert et Masselot, 2012)	
Sujet : Individu(s) qui participe à l'activité d'enseignement/apprentissage en lien avec la dynamique sociale	Professeur : L'enseignant	<u>Composantes internes :</u> L'enseignant de la FGA	Composante personnelle
Objet : Transformation de l'environnement visé par le contenu enseigné	Savoir : Le contenu enseigné	Le contenu enseigné	
Communauté : Ensemble des sujets qui visent la transformation de l'environnement	Élève : L'élève ou le groupe d'élèves ciblé	L'élève ou le groupe d'élèves ciblé (moins de 19 ans de la FGA)	
Règles : Normes et habitudes qui régulent les interactions à l'intérieur du système	Composante institutionnelle : Tout ce qui relève de l'institution (horaire, matériel, programmes, etc.)	<u>Composantes externes :</u> Institutionnelle (horaire, matériel, programmes, etc.)	
Division du travail : Distribution des tâches au sein du système d'activité	Composante sociale : Le rôle de l'équipe éducative, les fonctions propres à chacun (autres enseignants, intervenants, professionnels, direction, etc.)	Sociale (autres enseignants, intervenants, professionnels, direction, etc.)	
Outils (instruments) : Outils matériels ou symboliques qui médiatisent le rapport à l'activité	Composante personnelle: Ce que seul l'enseignant sait de sa pratique, ce qu'il fait à long terme, etc.	Instrumentale (livres, ordinateurs, etc.)	

La dernière colonne du tableau fait référence à l'intégration des concepts théoriques qui guideront la suite de la recherche. Les pratiques enseignantes, autant celles déclarées qu'observées, seront analysées en fonction de cette organisation. Le triangle pédagogique représente les composantes internes à la classe, c'est-à-dire l'enseignant, le contenu et

l'élève. Les composantes externes seront aussi étudiées afin d'augmenter le niveau de compréhension des pratiques, en raison de l'intégration des concepts théoriques ici s'ajoutent les outils utilisés (composante instrumentale) en provenance de la théorie de l'activité. La composante personnelle, également une composante externe, sera aussi étudiée, mais de façon transversale afin de documenter ce que l'enseignant fait dans sa pratique à long terme et ainsi enrichir les données obtenues à partir d'entrevues et d'observations fixes dans le temps. À noter que l'utilisation du terme «etc.» considère qu'une place est laissée à l'émergence d'informations non anticipées pour ces composantes à la suite de la collecte de données.

## 2.2.2 OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS THÉORIQUES



Pour le contexte de la présente recherche, chacun des éléments du schéma se définit comme suit :

<b>Composantes internes (triangle pédagogique) :</b> Enseignant FGA Contenu enseigné Élève, groupe d'élèves âgés de moins de 19 ans FGA	<b>Composantes externes :</b> <b>Institutionnelle</b> (horaire, matériel, programmes, etc.) <b>Sociale</b> (autres enseignants, intervenants, professionnels, direction, autres élèves, etc.) <b>Instrumentale</b> (livres, ordinateur, etc.)
--	--

**Figure 7:** Schéma intégré, portrait des pratiques enseignantes par l'analyse des interactions dans un contexte donné

**Sources :** Engeström, 1999; Houssaye, 2013; Robert et Masselot, 2012

Il est d'abord important de préciser que ce schéma est intégrateur, c'est-à-dire qu'il est construit à partir de la superposition de trois théories. Le triangle pédagogique permettra d'analyser les interactions afin de pouvoir documenter les approches pédagogiques préconisées en vue de répondre au deuxième objectif de recherche. Les composantes internes et externes sont aussi considérées puisque le portrait des pratiques enseignantes sera construit par la macroanalyse, cela permettra de considérer le contexte d'action des enseignants. Enfin, la théorie de l'activité traduira le caractère interactionnel des pratiques enseignantes.

Le triangle pédagogique est représenté en gris, ses côtés sont plus épais puisque ce sont les niveaux d'interactions entre ces trois pôles qui permettront de déterminer les approches pédagogiques favorisées. Puisque ces approches s'inscrivent dans un contexte d'apprentissage donné, régi par des paradigmes éducationnel et socioculturel, des composantes externes sont à considérer. Ces dernières sont représentées par les boîtes pointillées. Ces composantes viennent se croiser à l'intérieur du triangle afin de démontrer qu'elles régissent le contexte d'apprentissage dans lequel s'inscrivent les approches pédagogiques préconisées. Surtout, la convergence des segments témoigne du caractère interactionnel d'une pratique. Ce schéma montre six pôles liés les uns aux autres. De façon égalitaire, tous les triangles et sous-triangles peuvent composer des unités d'analyse : il n'y a aucune hiérarchie prédéfinie. En ce sens, selon les

données obtenues pour chacune des composantes, certaines relations émergeront comme dominantes et permettront de témoigner des pratiques enseignantes dans le contexte donné. Difficile à cette étape-ci de soulever les composantes dont les interactions seront les plus parlantes, les pôles sont donc actuellement liés de façon égalitaire. C'est plutôt lors de la collecte et de l'analyse des données qu'émergeront les liens les plus significatifs. Il sera à ce moment possible de mettre en lumière plusieurs combinaisons de relations, notamment à l'intérieur du triangle pédagogique, mais aussi par rapport aux composantes externes représentées par les boîtes pointillées. Enfin, ce système s'inscrit dans un cercle englobant qui représente le portrait que ce schéma permettra d'établir, le portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA, objet de la présente recherche. À l'intérieur de ce cercle englobant est intégrée la composante personnelle. Cette dernière est importante puisqu'elle représente ce que l'enseignant fait dans sa pratique à long terme. La méthodologie de recherche permettra de documenter cette composante englobante et de l'utiliser afin de comparer les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche. En effet, la collecte de données s'inscrit dans une période de temps précise représentant qu'une infime partie de l'année scolaire et de l'expérience professionnelle de l'enseignant. En le questionnant sur ses pratiques quotidiennes, il est possible d'avoir un repère à plus grande échelle.

Comme il a été mentionné dans la prémisse de la définition du concept de pratique enseignante, ce dernier revêt différentes formes selon les

objectifs du chercheur, on dit que c'est un terme polysémique. L'explicitation de la définition du concept de pratique enseignante utilisée dans la présente recherche se retrouve donc d'abord dans l'interaction, l'interaction à l'intérieur de la classe traduite par le triangle pédagogique d'Houssaye (2013) et dans l'opérationnalisation des composantes de la pratique enseignante telles que définies par Robert et Masselot (2012) à l'aide de la théorie de l'activité : la pratique enseignante est régie par l'interaction des composantes personnelle, institutionnelle, sociale, médiative et cognitive. C'est selon ces angles que seront analysées les pratiques des enseignants qui participeront à cette étude. Concrètement, cela signifie que les outils de collecte de données seront construits afin de recueillir des informations en ce sens qui permettront donc de répondre aux objectifs de recherche suivants :

1. Décrire et analyser les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA.
2. Dégager et analyser les approches pédagogiques déclarées et observées.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Maintenant que le deuxième chapitre a déterminé spécifiquement vers quoi serait orientée l'investigation, il est temps de se demander «comment» les données seront obtenues. Ce troisième chapitre est donc consacré au cadre méthodologique, c'est-à-dire à la façon d'obtenir les informations qui permettront de répondre aux objectifs de recherche. Il se présentera en deux parties, la première permettra de comprendre comment les données seront collectées et la deuxième permettra de comprendre la manière dont elles seront analysées.

#### **3.1 Posture épistémologique**

La posture épistémologique sous-jacente à ce projet réfère à la perspective interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ce paradigme, du début des années 1990, prend son assise dans le désir scientifique de rendre compte de la réalité des acteurs sociaux par la considération de tout ce qui régit ses actions :

«Étant donné que l'objet de recherche est conçu en fonction de l'action/signification, le chercheur doit envisager le monde social par une activité d'interprétation, c'est-à-dire selon le sens qu'il attribue aux objets, Ainsi s'élaborent de nouvelles approches méthodologiques, plus «qualitatives» et interprétatives; elles mettent en valeur la subjectivité, l'intentionnalité des acteurs et le caractère réflexif de la recherche» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 22).



Cette explication du paradigme interprétatif faisant référence à la considération de l'acteur social comme étant un tout influencé par différents facteurs internes et externes est tout-à-fait cohérente avec le cadre théorique et avec le sens donné aux pratiques enseignantes dans la présente recherche. Ces dernières sont définies comme étant tributaires de plusieurs composantes en interactions. Comme le portrait scientifique l'a montré, aucune recherche ne s'est spécifiquement intéressée aux pratiques enseignantes mises en œuvre auprès de l'effectif âgé de 16 à 18 ans de la FGA. De ce fait, les visées de documentation et de compréhension sont tout à propos.

Maintenant, comment déterminer l'orientation des choix méthodologiques plus spécifiques ? Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) font référence aux pratiques enseignantes selon trois familles d'approches méthodologiques élaborées en fonction des visées de la recherche menée : prescriptive, heuristique et pratique. Respectivement, ces approches sont sélectionnées si le chercheur tente : 1) d'«identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces» (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 161), 2) s'il tente de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes en vue de les comprendre et de les expliquer ou encore 3) s'il tente de favoriser une transformation des pratiques chez les enseignants. Selon la posture épistémologique régissant la recherche, ces approches méthodologiques catégorisées en fonction des

objectifs de la recherche sont naturellement teintées par le paradigme choisi par le chercheur, qu'il soit positiviste, interprétatif ou critique. En ce sens, le fait de se situer dans l'une ou l'autre des familles d'approches permet de s'assurer de la cohérence entre la posture épistémologique de la recherche, ses visées et les choix méthodologiques qui en découlent.

La présente recherche étant surtout teintée du paradigme interprétatif et les objectifs de recherche faisant référence à l'identification et à la compréhension des pratiques enseignantes pour un effectif étudiant donné, elle se situe donc dans la famille des approches à visée heuristique. Le tableau suivant, construit à partir du texte *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes* (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010) permet d'avoir une vue d'ensemble de la cohérence entre l'orientation des recherches à visée heuristique et les choix méthodologiques qui y sont liés.

**Tableau 4:** Approches à visée heuristique et leur méthodologie

<b>But :</b> Développer des connaissances sur les pratiques enseignantes en vue de : (1) les comprendre, (2) les expliquer.	<b>Paradigme :</b> Interprétatif
<b>Approches méthodologiques (2)</b>	
<b>Enquête :</b> Permet de documenter plusieurs composantes de la pratique	<b>Études de cas :</b> On souhaite obtenir un portrait détaillé des pratiques enseignantes (pratiques

<p>enseignante (pratiques déclarées)</p> <p>Macro-analyse (portrait global)</p> <p><b>Outils de collecte :</b> Questionnaire et/ou entretien</p>	<p>effectives, si l'observation est utilisée)</p> <p>Micro-analyse (portrait détaillé)</p> <p><b>Outils de collecte :</b> Observation et/ou entretien</p>
<p><b>Synthèse des approches à visée prescriptive :</b> décrire les pratiques enseignantes, ne permettent pas d'évaluer leur efficacité, davantage utiles pour le milieu scientifique que pour les enseignants</p>	

À partir de cette synthèse des choix méthodologiques cohérents en fonction d'une recherche à visée heuristique, il est possible de situer la méthodologie de la présente recherche en fonction des intentions encourues. Le thème est d'établir un portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA, la question réfère à identifier ces pratiques et les objectifs sous-jacents à les comprendre par rapport à l'effectif étudiant ciblé. L'identification et la compréhension des pratiques enseignantes dans le contexte donné réfèrent à l'analyse des interactions de toutes leurs composantes en vue de dégager celles orientant davantage les interventions des enseignants et, en ce sens, les approches préconisées. Pour ce faire, toutes les composantes seront décrites, ce qui fait référence, selon Montésinot-Gelet, à une macro-analyse, c'est-à-dire une documentation de plusieurs composantes de la pratique enseignante. Cette démarche se rapproche de celle utilisée par Vinatier et Altet (2008), laquelle «s'inscrit dans une perspective de recherche qui vise à appréhender de

manière globale l'ensemble des variables qui peuvent entrer en ligne de compte dans la compréhension des pratiques. Elle tend à comprendre et expliquer les pratiques des enseignants, en intégrant leurs propres analyses» (p.16-17). Ce portrait général des pratiques enseignantes pour l'effectif étudiant ciblé se veut de considérer toutes les composantes de cette pratique afin de comprendre toutes les dimensions la régissant et d'ainsi bien rendre compte de la réalité vécue par les acteurs sociaux. Toutefois, l'analyse ne pourra être effectuée en profondeur comme le propose Altet (2002). En effet, elle suggère l'analyse de plusieurs dimensions, mais de façon pluridisciplinaire, par la collaboration de plusieurs professionnels. Les contraintes de temps liés à la rédaction du mémoire limitent le recours à cette démarche certes exhaustive et représentative d'une compréhension co-construite selon différentes perspectives.

Où se situe la présente recherche quant aux choix méthodologiques à privilégier selon les approches à visée heuristique? En reprenant le tableau précédent, l'établissement d'un portrait de toutes les composantes régissant les pratiques des enseignants mises en œuvre auprès de l'effectif étudiant ciblé se situerait plutôt du côté de l'enquête. Toutefois, il avait également été soulevé dans le portrait scientifique que les pratiques dans le milieu de l'éducation étaient la plupart du temps analysées selon les déclarations et non selon l'observable. De plus, il a aussi été mentionné précédemment que les résultats de recherche mettent en lumière la volonté des enseignants d'orienter les formations initiale et continue en fonction de leur réalité. De ce

fait, même si cette recherche revêt un certain caractère exploratoire de par le peu de connaissances scientifiques concernant l'objet de cette recherche, il appert judicieux de s'intéresser aux pratiques observées, et ce, autant en s'appuyant de la pertinence sociale que scientifique.

**Tableau 5:** Entre enquête et étude de cas

<p><b>But :</b></p> <p>Développer des connaissances sur les pratiques enseignantes en vue de :</p> <p>(1) les comprendre, (2) les expliquer.</p> <p><b>Paradigme :</b></p> <p>Interprétatif</p>		
	<b>Approches méthodologiques (2)</b>	
<p><b>Enquête :</b></p> <p>Permet de documenter plusieurs composantes de la pratique enseignante (pratiques déclarées)</p> <p>Macro-analyse (portrait global)</p> <p><b>Outils de collecte :</b></p> <p>Questionnaire et/ou entretien</p>	<p><b>Études de cas inter-individuelles :</b></p> <p><i>Obtenir un portrait des interactions entre les composantes régissant les pratiques enseignantes à partir d'informations déclarées et constatées</i></p> <p><b>Outils de collecte :</b></p> <p><i>Entretien pré-observation, observation avec grille thématique, entretien post-observation (validation et enrichissement), notes de terrain</i></p>	<p><b>Études de cas :</b></p> <p>On souhaite obtenir un portrait détaillé des pratiques enseignantes (pratiques effectives, si l'observation est utilisée)</p> <p>Micro-analyse (portrait détaillé)</p> <p><b>Outils de collecte :</b></p> <p>Observation et/ou entretien</p>
<p><b>Synthèse des approches à visée prescriptive :</b> décrire les pratiques enseignantes, ne permettent pas d'évaluer leur efficacité, davantage utiles pour le milieu scientifique que pour les enseignants</p>		

Ainsi, un portrait des interactions entre toutes les composantes régissant les pratiques enseignantes sera dressé à dessein de les décrire et de les comprendre par rapport au contexte particulier présenté dans la problématique : une volonté andragogique additionnée à la présence d'élèves de moins de 19 ans présentant majoritairement des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage et à une réorientation des pratiques prescrite par le Renouveau pédagogique dont la pierre d'assise est le courant socioconstructivisme.

### **3.2 ÉTUDE DE CAS**

Le choix d'une méthodologie à visée heuristique peut s'opérationnaliser par une macroanalyse dont l'approche choisie serait l'enquête ou par une micro-analyse par étude de cas (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, et Morin, 2010). Pour la présente recherche, le processus est quelque peu différent et non directement associé à l'un de ces modèles. Une macroanalyse, c'est-à-dire un portrait explicatif des différentes composantes régissant les pratiques enseignantes est l'intention principale de la recherche. Celui-ci sera toutefois construit à partir d'une méthodologie plus près de l'étude de cas, considérant la volonté de documenter les interactions entre ces composantes à partir des pratiques observées (Bru et Talbot, 2001). De plus, selon Meirriam (1998), l'étude de cas serait particulièrement à propos lorsque les connaissances du milieu scientifique sont limitées sur le sujet, ce

que la pertinence scientifique a précédemment montré. Enfin, ce choix est aussi pertinent considérant les intentions de recherche liées à l'étude d'un phénomène complexe dans un contexte précis, de surcroît les pratiques enseignantes dans le contexte actuel de la FGA. Celui-ci étant marqué par une composition de facteurs représentant un défi de taille : une volonté andragogique, l'arrivée des élèves de moins de 19 ans présentant souvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et le Renouveau pédagogique favorisant une approche socioconstructiviste.

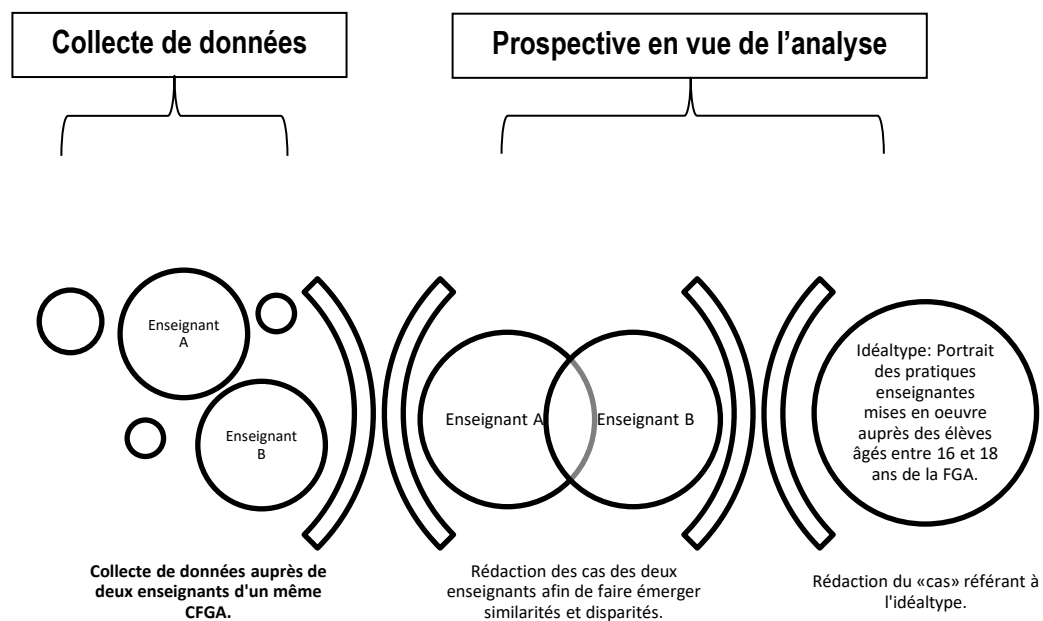
Il a déjà été mentionné que le paradigme interprétatif et la visée heuristique guidaient la présente recherche, Meirriam (1998) considère que l'étude de cas qualitative «se distingue par la découverte d'interactions et de concepts, plutôt que par une vérification d'hypothèses préétablies» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 233). En ce sens, la collecte de données a été orientée par les composantes de la pratique enseignante présentées lors du cadre théorique. Toutefois, respectant la perspective de Meirriam (1998), les données recueillies ont été analysées à partir des interactions prévalant entre ces composantes.

Le Groupe Pratiques Enseignantes du Centre de Recherches en Education Formation Insertion (GPE-CREFI) est dirigé par Marc Bru et rassemble six chercheurs intéressés par les pratiques enseignantes, mais dont les visions et approches ne sont pas nécessairement convergentes. Ils se sont prêtés à un débat et l'article *Les pratiques enseignantes : une visée,*



*des regards* (Bru et Talbot, 2001) rend bien compte de la richesse des échanges. La position d'un participant (Clanet) lors de cet échange est proche de celle orientant la présente recherche. En effet, ses travaux ont d'abord considéré plusieurs variables de la pratique enseignante, au même titre que la collecte des données dans le cadre de la présente recherche sera effectuée à dessein de construire un portrait des pratiques mises en œuvre dans le contexte donné. Toutefois, ses travaux ont évolué et sa posture réfère maintenant au fait que «certaines dimensions des pratiques ont un statut d'organisateur, une pertinence, une puissance stabilisatrice bien supérieure aux autres» (Bru et Talbot, 2001). Ainsi, cela vient confirmer la pertinence d'une analyse des données en fonction de la dominance de certaines composantes dans les interactions. Maintenant, comment élaborer un portrait représentatif par l'entremise de l'étude de cas, considérant que la taille de l'échantillon sera assurément limitée par des contraintes de temps? Toujours lors de cet échange, Clanet cité dans Bru et Talbot (2001) considère qu'il est envisageable d'étudier les stabilisations inter individuelles (entre les enseignants) qu'il s'agisse des pratiques déclarées, comme des pratiques observées, «Tenter de décrire et d'expliquer les pratiques des enseignants en contexte consiste donc, pour moi, à étudier les organisateurs de ces pratiques. C'est les repérer, étudier leur potentialité organisatrice et, cerner leur pertinence» (Bru et Talbot, 2001, p.27). Les stabilisations interindividuelles réfèrent à une certaine comparaison des pratiques entre les enseignants, plutôt qu'à une étude des pratiques d'un même enseignant selon différents contextes ou moments ciblés. Cette orientation

méthodologique est directement liée à l'objet de recherche, c'est-à-dire d'établir un portrait de l'ordre de la macroanalyse en documentant toutes les composantes de cette pratique et en mettant en lumière, lors de l'analyse, les composantes dont les interactions semblent primer sur la mise en œuvre de la pratique. On ne s'intéressera donc pas à une pratique particulière, mais plutôt aux pratiques «courantes» de l'enseignant (Toullec-Théry, 2012). Comment concrétiser toutes ces visées? Le schéma suivant permet de constater comment la collecte de données doit s'organiser, notamment le choix de l'échantillonnage, afin de mener une analyse qui permettra l'atteinte des objectifs visés. La mise en place de la démarche selon une vue d'ensemble à partir de cette schématisation permet d'en assurer la cohérence, puisqu'avant même de décrire les principaux outils utilisés, il est nécessaire de s'interroger quant à la finalité du traitement des données qu'ils permettront de collecter.



**Figure 8:** Schématisation de la méthodologie

D'abord, il importe de mentionner qu'un seul CFGA constituera le site d'étude. Ce choix se justifie par l'analyse des stabilisations interindividuelles qui seront plus cohérentes si les enseignants proviennent d'un même centre, parallèlement à la contrainte de temps liée à l'intention d'étudier les pratiques enseignantes selon des données déclarées et observées. Il aurait évidemment été plus représentatif de comparer des enseignants d'un même milieu et de le faire pour plusieurs milieux afin d'être en mesure d'également comparer les idéaltypes obtenus pour chacun des milieux. Toutefois, considérant les lacunes soulevées sur le plan scientifique par rapport aux pratiques enseignantes surtout documentées par le discours des enseignants eux-mêmes, il a été choisi de prioriser une méthodologie orientée vers une

collecte de données déclarées et observées. En ce sens, des contraintes de temps, de conditions et de ressources pour réaliser la collecte liée au processus d'entretiens et d'observations empêchent l'investigation de plusieurs milieux et restreignent l'échantillon d'enseignants. Afin d'être en mesure de tout de même analyser les stabilisations interindividuelles, il est conséquemment nécessaire que l'échantillon soit au moins composé de deux enseignants et à des fins de cohérence provenant d'un même CFGA. Ainsi, le schéma imagé des deux enseignants qui correspondront aux critères d'échantillonnage, mais aussi la réalité dans lequel ils s'inscrivent, c'est-à-dire la présence de d'autres enseignants, d'autres centres, réalité représentée par de plus petits cercles gravitant autour.

Les deux enseignants qui correspondront aux critères de l'échantillonnage seront les acteurs sociaux qui permettront la collecte de données. Ils devront tous les deux correspondre au «cas» défini dans la partie suivante. Les données obtenues à partir du premier enseignant seront mises en parallèle avec celles du 2<sup>e</sup> enseignant participant de la même école, leurs similarités et disparités permettront de rédiger un nouveau cas par l'écriture des stabilisations interindividuelles. Ce dernier permettra d'élaborer le portrait à partir de ce qu'on appelle dans le milieu scientifique les «idéaltypes» (Toullec-Théry, 2012; Weber, 1965).

À ce stade-ci, il importe de préciser que le processus de collecte et d'analyse de données est inspiré de la démarche doctorale de Claudia

Gagnon, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a étudié l'«*Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*» (2008). En plus de l'objet de recherche principal relevant des pratiques enseignantes, les similarités entre son projet doctoral et l'orientation de la présente recherche reposent dans l'angle d'investigation : établir un portrait des pratiques à partir de données déclarées et observées. L'étude de cas est aussi choisie par Gagnon (2008) comme modalité permettant l'investigation des pratiques dans un contexte bien particulier. Dans le même sens, pour la présente recherche, les pratiques enseignantes sont également à l'étude dans un contexte bien spécifique, celui de la situation actuelle à la FGA, situation caractérisée par une volonté andragogique ébranlée par l'arrivée des moins de 18 ans et le Renouveau pédagogique. La démarche doctorale liée à l'alternance a permis de porter un regard réflexif sur ce projet, de questionner la méthodologie à utiliser et ses visées, pour en arriver à élaborer un processus méthodologique distinct. Ce dernier relèvera également de l'étude de cas, mais l'étude de cas tendant vers l'enquête sur le plan de l'analyse. Cela peut paraître antagoniste, mais la logique réside dans le dessein d'établir un portrait des pratiques enseignantes élaboré à partir d'une macroanalyse, c'est-à-dire une considération de toutes les composantes interférant dans le «cas».

### **3.3 MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE**

Comme il a été mentionné et expliqué précédemment, un seul site d'étude a permis de collecter les données. Celui choisi est le CFGA des Rives-du-Saguenay, le seul Centre de formation générale des adultes de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, la commission scolaire la plus près géographiquement de l'endroit où est menée la recherche. Concernant les deux enseignantes de cette étude, elles ont été choisies en fonction de leur correspondance aux critères établis par le «cas» à l'étude. Ce «cas» est défini par des caractéristiques précises qui permettront à la fois d'atteindre les objectifs de recherche, mais aussi d'obtenir un portrait qui soit le plus représentatif possible des pratiques des enseignants oeuvrant dans un contexte similaire à cette étude de cas. Les caractéristiques que doivent posséder les deux participants en vue de l'atteinte des objectifs de recherche sont les suivantes : 1) enseigner au CFGA des Rives-du-Saguenay, 2) enseigner à la formation générale, 3) avoir la présence dans sa classe d'élèves de moins de 19 ans. En fonction de ces critères, la direction de l'établissement a dressé une liste d'enseignants pouvant potentiellement être acteurs compétents dans le cadre de cette recherche. À partir de ces propositions, la chercheuse a déterminé au hasard les enseignants à approcher.

### **3.4 COLLECTE DE DONNÉES**

Il n'existe pas de méthodologie propre à l'étude de cas, c'est-à-dire que les outils de collecte de données sont choisis par le chercheur en fonction d'étudier son «cas» par rapport à ses intentions de recherche (Collerette, 1996). La spécificité du cadre méthodologique en cause réfère à une intention de recherche soutenue par un moyen d'investigation à prime abord qui pourrait paraître dichotomique : la macroanalyse des composantes régissant la pratique des enseignants pour l'effectif étudiant ciblé et la construction de ce portrait à partir de l'observation en situation. Pour y parvenir, deux approches méthodologiques seront favorisées, elles viendront se compléter : l'observation et les entretiens individuels. Trois étapes permettront l'obtention de données provenant à la fois de pratiques déclarées et de pratiques observées : entretien individuel pré-observation, observation et entretien individuel post-observation.

#### **3.4.1 OBSERVATION**

L'identification des pratiques est orientée en fonction du cadre théorique élaborée, c'est-à-dire qu'elles ont été documentées à partir des composantes soulevées et de leurs interactions. Le premier moyen est l'observation. Ce choix se justifie en trois temps. Premièrement, puisqu'il a été soulevé dans la

problématique que les enseignants expriment que leur formation doit être orientée en fonction des besoins de leur milieu. Deuxièmement, parce qu'en regard du cadre théorique, les interactions entre les différentes composantes de la pratique enseignante constituent pour cette recherche le sens donné à la pratique enseignante. De ce fait, l'observation permet de considérer les interactions entre ces composantes afin d'identifier les pratiques enseignantes pour le contexte étudié, de surcroît, celles mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA. Enfin, le troisième argument réfère davantage au milieu scientifique, mais vient consolider les dires des enseignants, c'est-à-dire que les connaissances actuelles du milieu scientifique réfèrent surtout aux pratiques déclarées. Considérant ce qui a été montré dans la problématique, notamment concernant les volontés de définir plus spécifiquement le travail de l'enseignant à l'éducation des adultes, la documentation des pratiques dites observées permettra une orientation solide des formations initiale et continue. Afin d'établir un portrait représentatif, ce sont les pratiques courantes des enseignants qui devront être observées. Ces derniers ont été invités à cibler le moment à observer de façon à ce qu'il représente le contexte de classe le plus courant. Ces données observées d'observation ont été documentées à l'aide de la captation vidéo et d'un cahier d'observation.

### **Captation vidéo**

La situation d'observation a été enregistrée à l'aide d'une caméra. Cette modalité d'enregistrement facilite l'analyse des données puisqu'il a été



possible, à tout moment, de faire l'écoute de la situation d'enseignement. De plus, l'enregistrement a guidé l'entretien post-observation. En situation d'observation notamment à l'aide d'une caméra, l'effet d'intrusion de l'observateur est un biais à considérer dans l'analyse des résultats. Deux moyens ont permis de limiter cet effet perturbateur : la transparence par l'explication et l'observation en deux temps. En effet, un moment a été consacré avec l'enseignant lors de l'entretien pré-observation et avec le groupe d'élèves, avant l'enregistrement de la situation d'enseignement, afin d'explicitier les objectifs de la recherche et pour répondre à toute question afin de diminuer l'effet intrusif. De plus, deux observations au sein du même groupe classe, à deux moments différents peuvent permettre d'espérer un estompage des répercussions de la caméra sur l'observation, et ce, par effet d'habitude. Enfin, plus techniquement, le positionnement de la caméra est primordial afin que l'enregistrement permette une analyse juste des pratiques de l'enseignant (Martineau 2004; Beaugrand, 1988).

### **Cahier d'observation**

Un cahier d'observation a soutenu l'observateur, il se divise en deux volets. Le premier comporte une grille qui a permis d'orienter l'observation directe en fonction du cadre théorique et le deuxième volet soutient l'observation indirecte par un espace réservé pour les notes de terrain (Blondin, 2004). L'observation directe a été guidée par une grille construite en fonction de la définition de la pratique enseignante, elle est thématique plutôt que procédurale et laisse place à l'ajout d'éléments «in situ» qui ont

l'avantage d'alimenter les résultats. Cette grille permet la consignation, par l'observateur, de données objectives. Dans le schéma final permettant l'opérationnalisation de tous les concepts théoriques liés à la pratique enseignante, les composantes la régissant sont définies partiellement, c'est-à-dire qu'un descriptif les accompagne, sans qu'il soit qualifié d'exhaustif. La grille laisse donc place à l'émergence d'unités de sens qui n'auraient pas été préalablement anticipées et permet aussi de noter spontanément la prédominance de certaines interactions qui pourraient déjà transparaître en situation d'observation. Il est important de noter que ce sont surtout les composantes internes à la classe qui pourront être documentées en situation d'observation, composantes faisant référence au triangle pédagogique. Certaines informations concernant les répercussions des composantes externes en situation de classe pourront être perçues, mais elles seront davantage documentées par les entretiens, la grille d'observation est conséquemment construite en ce sens. Autre fait important, la composante personnelle est absente de la grille, considérant qu'elle réfère à ce que seul l'enseignant peut préciser de sa pratique, par exemple ce qu'il fait à long terme, elle a été documentée lors des entretiens. Le deuxième volet du cahier d'observation est dédié aux notes de terrain, notes liées à l'observation indirecte, c'est-à-dire plus subjectives. La page est vierge et le chercheur peut y inscrire ses impressions sur le moment, cette perspective plus instinctive pourrait enrichir l'analyse des données. Son caractère ouvert, non dirigé par un cadre théorique précis, laisse place à l'émergence d'unités, évitant ainsi de se restreindre à une perspective en particulier. Les deux

volets du cahier d'observation permettent conséquemment d'affirmer que la construction de l'outil méthodologique ne se situe pas dans une perspective purement inductive ou déductive.

### **3.4.2 ENTRETIENS INDIVIDUELS**

L'observation seule peut-elle permettre d'établir un portrait juste et exhaustif des pratiques enseignantes? Cela signifierait que le chercheur accède en totalité aux intentions de l'enseignant, pensée plutôt utopique. En effet, l'observation seule n'aurait donné que la perspective du chercheur, considérant que l'interprétation de ce dernier égale à la vérité absolue. De plus, puisque les objectifs de recherche réfèrent à l'établissement d'un portrait des pratiques enseignantes dans un contexte donné par l'analyse de toutes les composantes régissant ces pratiques, l'observation n'aurait pu permettre à l'observateur d'obtenir toutes les informations nécessaires à cette fin. Afin d'éviter cela, la perspective de l'enseignant a aussi été recueillie via l'entretien. «Il convient d'ajouter également à ce cadre d'analyse les significations données par l'enseignant à ses actions, ce qui nécessite, dans nos recherches, de prendre en compte, parallèlement aux observations, les interprétations des acteurs, en menant aussi des entretiens avec les enseignants sur leurs actions pour en saisir le sens, avant et après l'action observée» (Altet, 2002, p.87). L'observation et l'entretien comme moyens de collecte de données permettront donc d'obtenir des pratiques déclarées et observées en vue d'établir un portrait le plus valide possible (Lenoir,

Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub, et McConnell, 2007). Les données obtenues à partir des entretiens et des observations pourront être croisées, mais viendront aussi se compléter. Deux types d'entretien ont été menés auprès des participants à l'étude : un entretien avant la séance d'observation (entretien pré-observation) et un entretien qui s'est déroulé après la séance d'observation (entretien post-observation). Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone afin d'en faciliter l'analyse.

### **Entretien pré-observation**

L'entretien pré-observation a été séparé en trois blocs : préparation de la collecte de données, entretien semi-dirigé et préparation de l'observation. Un canevas a été utilisé par la chercheuse afin d'obtenir toutes les informations souhaitées à cette première étape de la collecte de données (voir en annexe). Le premier bloc de l'entretien pré-observation permet au chercheur de rappeler les objectifs de recherche, d'expliquer le processus de collecte de données en trois temps et d'énoncer les précautions déontologiques. Cette partie est essentielle puisqu'elle est un facteur déterminant du bon déroulement de la collecte de données. Le deuxième bloc de l'entretien pré-observation est l'entretien de type semi-dirigé, le cœur de la rencontre, il permet de documenter les pratiques déclarées de l'enseignant quant aux composantes internes, mais surtout externes de sa pratique. En effet, considérant que ces dernières ne transparaîtront probablement pas clairement en situation d'observation, il sera important de s'y attarder. Le troisième bloc de l'entretien pré-observation permet justement

de préparer les deux situations d'observation, deuxième étape du processus de collecte de données. Les moments d'observation ont été choisis conjointement entre la chercheuse et les participants à l'étude en fonction de leur agenda et d'un moment ciblé dans la semaine comme représentatif des pratiques quotidiennes.

### **Entretien post-observation**

À la suite des deux séances d'observation en salle de classe, un deuxième entretien a été mené, il s'est déroulé en trois étapes : présentation des objectifs de la rencontre, validation et enrichissement des données et remerciements (voir annexe). Cet entretien qualifié de post-observation est de type ouvert puisque grandement influencé par les informations recueillies lors des deux étapes ultérieures : il a été construit en fonction de la pré-analyse des données. Cet entretien n'a pas la profondeur permettant d'être qualifié d'auto-confrontation (Beckers et Leroy, 2010), mais il a permis de valider et d'enrichir les données de la chercheuse par l'explicitation de la pensée de l'enseignant. En ce sens, l'entretien post-observation de la présente recherche a plutôt été de type explicitation, puisqu'au cours de la séance, l'enseignant a été amené à observer et écouter une séquence de la captation vidéo afin de témoigner de ce qui est implicite dans l'action observée (Vermesch, 2003 ; Deaudelin et al. 2005).

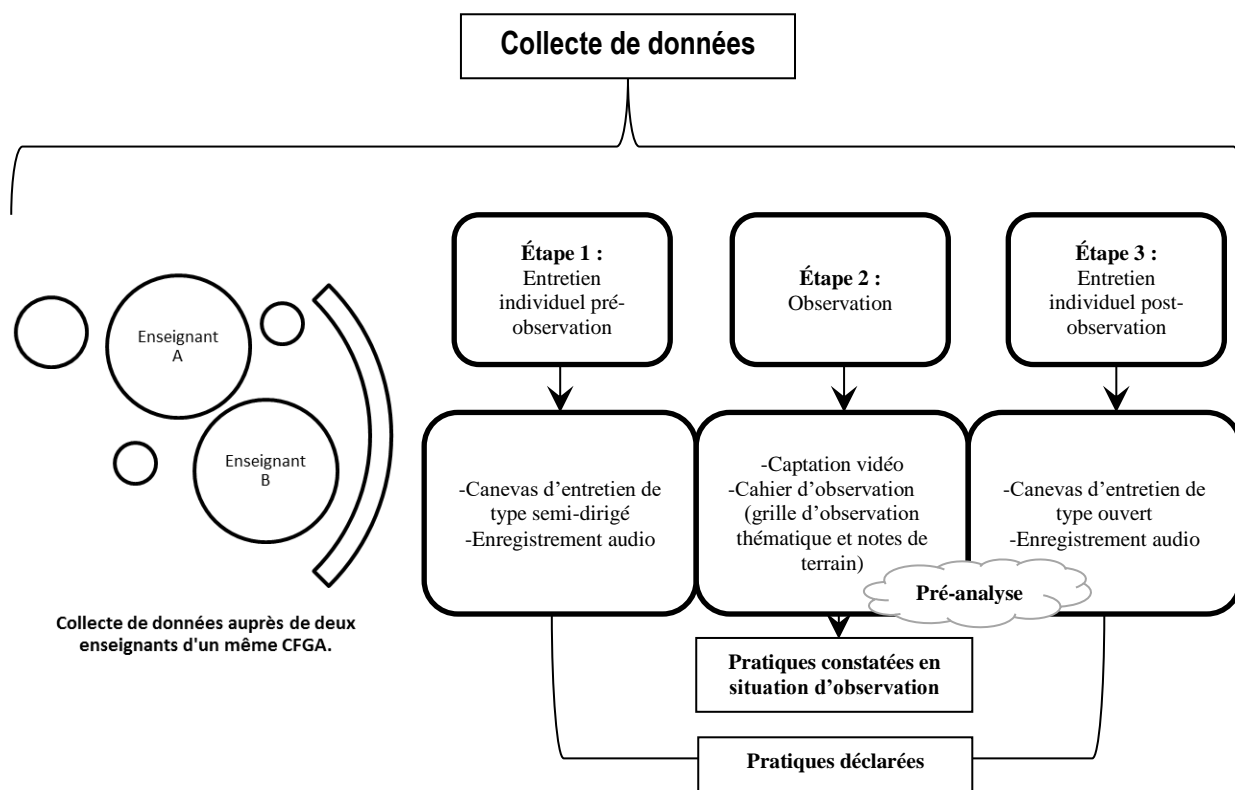
### **Avant l'entretien post-observation**

L'entretien post-observation ne s'est pas déroulé immédiatement après la situation d'enseignement, puisque la chercheuse a d'abord procédé à une pré-analyse. Cette dernière avait pour but de faire le point quant aux données recueillies et de rédiger un résumé des informations obtenues auprès de l'enseignant. De son côté, celui-ci, au terme des séances d'observation, a été questionné quant au moment le plus représentatif de sa pratique quotidienne.

### **Un entretien post-observation en trois temps**

Dans un premier temps, le résumé produit par la chercheuse lors de la pré-analyse a été présenté à l'enseignant. Ce dernier a été invité à le commenter, à l'enrichir, mais aussi et surtout à le valider afin d'assurer qu'il soit représentatif du portrait de ses pratiques, portrait partiel élaboré à partir des données du premier entretien et des deux séances d'observation. Dans un deuxième temps, la séquence qui avait été ciblée comme représentative par l'enseignant au terme des séances d'observation a été visionnée. La chercheuse, par son questionnement, a amené l'enseignant à rendre explicite ce qui sous-tend l'action. Pour ce faire, il a été nécessaire de guider la rencontre en fonction de ces quatre principes : initialiser, focaliser, élucider et réguler (Vermesh, 2003). Enfin, dans un troisième temps, la chercheuse questionne l'enseignant à propos de la composante personnelle, c'est-à-dire concernant ses pratiques quotidiennes.

### 3.5 SYNTHÈSE DE LA COLLECTE DE DONNÉES



**Figure 9:** Schématisation de la démarche de collecte de données

### 3.6 ANALYSE DES DONNÉES

Les outils de collecte ciblés dans la présente recherche permettent d'obtenir deux types de données : déclarées et observées. En effet, les entretiens pré-observation et post-observation ont suscité des données déclarées, c'est-à-dire qu'elles sont issues des discours des enseignants sur leurs pratiques. D'un autre côté, les deux séances d'observation vécues avec chacun des enseignants permettront d'obtenir des données observées, c'est-à-dire qu'elles sont issues du vécu en classe en contexte d'observation. Afin de bien rendre compte des deux types de données et de la richesse de leur

mise en parallèle, il est nécessaire que la démarche d'analyse soit réfléchie en ce sens.

### **3.6.1 PRÉPARATION DU MATÉRIEL**

Cette première étape réfère à la rédaction du contenu des rencontres d'entretien et d'observation. Pour les entretiens pré-observation et post-observation, des verbatim ont été rédigés, cela signifie que les enregistrements audio ont été transposés à l'écrit. Afin d'obtenir un type de données comparables pour celles obtenues en situation d'observation, les captations vidéo ont été transposées à l'écrit par la transcription des actions qui réfère aux données observées. Un code alphanumérique a été associé à chacune des enseignantes : M et T. Le chiffre 1 suit la lettre pour désigner les données liées aux entretiens pré-observation et le chiffre 2 pour les entretiens post-observation. La lettre O a été ajoutée à la suite des lettres M et T pour désigner les séances d'observation, les chiffres 1 et 2 à la suite pour la première et la deuxième séance d'observation.

Les quatre verbatim ont été rédigés à l'aide du logiciel de traitement de texte Word. Par la suite, ils ont été copiés sur une page Excel déjà séparée en deux colonnes (données observées et données déclarées). Chaque unité de discours (tour de parole) s'est alors retrouvée à l'intérieur de cellules différentes. La police des cellules référant aux codes alphanumériques M1 et



M2 a été colorée en rose et celle des cellules référant aux codes T1 et T2 a été colorée en mauve.

Les quatre transcriptions des actions ont été rédigées à partir d'Excel. Une feuille par enseignante a été utilisée : les codes alphanumériques MO1 et MO2 sur une même page respectivement pour la première et la deuxième séance d'observation de l'enseignante M et TO1 et TO2 sur une même page respectivement pour la première et la deuxième séance d'observation de l'enseignante T. Chacune des séquences d'enseignement, souvent référant à un nouvel élève au bureau de l'enseignant et chacun des éléments interférant dans la salle de classe (personne qui entre, élèves qui arrivent ou quittent, etc.) ont été décrits, le repère temporel a été noté et les composantes interférant dans l'action cochées.

### **3.6.2 REGROUPEMENT ET CATÉGORISATION DES COMPOSANTES DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

D'abord, sur la première page contenant les données déclarées (M1, M2, T1 et T2) il était déjà possible de faire certains regroupements. En effet, puisque les entretiens avaient été menés à partir de canevas construits en partie à partir du cadre théorique, il était possible de faire d'emblée certains rapprochements. Les réponses aux questions liées à l'enseignant même, aux élèves, au contenu, aux approches, aux interactions, aux outils, à la composante institutionnelle et à la composante sociale ont été regroupées dans des catégories ainsi nommées. Toutefois, à l'intérieur même de ces

catégories, des unités de discours étaient plus spécifiques et communes aux deux enseignantes. Ainsi, à l'intérieur des catégories nommées à partir du cadre conceptuel, des sous-catégories ont émergé. Il est donc possible de qualifier cette approche d'analyse comme étant mixte (Mayer et Deslauriers, 2000; Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2012).

Ensuite, chacune des cellules des pages de transcription des actions en situation d'observation a été copiée vers la première page, mais cette fois-ci, dans la colonne des *données observées*. Elles ont été placées en parallèle avec les *données déclarées* s'il y avait lieu et sinon de façon aléatoire dans la catégorie et sous-catégorie correspondante. À ce stade, il était possible, à partir de la première page (données déclarées), d'observer le nombre de cellules consacrées à chacune des catégories et sous catégories et les cellules pour lesquelles des données observables étaient disponibles. À partir de la deuxième page, il était possible de constater les composantes dominantes dans les actions de l'enseignante. Cette étape d'analyse a permis d'obtenir des résultats qui orienteront la réponse au premier objectif de recherche : Décrire et analyser les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA.

### **3.6.3 CODIFICATION DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES**

Des données concernant les approches pédagogiques ont été obtenues lors des entretiens et se sont donc retrouvées dans la première page Excel.

Les unités des transcriptions des séances d'observation ont pu être placées en parallèle dans la colonne *données observées* lorsqu'il y avait lieu. À l'intérieur des scripts, puisque chaque action de l'enseignante a été analysée en fonction des composantes y interférant, des totaux pour chacune des colonnes (enseignant, élève, contenu, composantes instrumentale, sociale et institutionnelle) ont permis de déterminer les composantes primant.

Cette étape d'analyse a permis d'obtenir des résultats en vue de la réponse au deuxième objectif de recherche : Dégager et analyser les approches pédagogiques observées et déclarées.

À partir des résultats obtenus à la suite de la catégorisation des composantes de la pratique enseignante et de la codification des approches pédagogiques, le «cas» de chaque enseignant a été rédigé.

#### **3.6.4 ANALYSE TRANSVERSALE DES CAS**

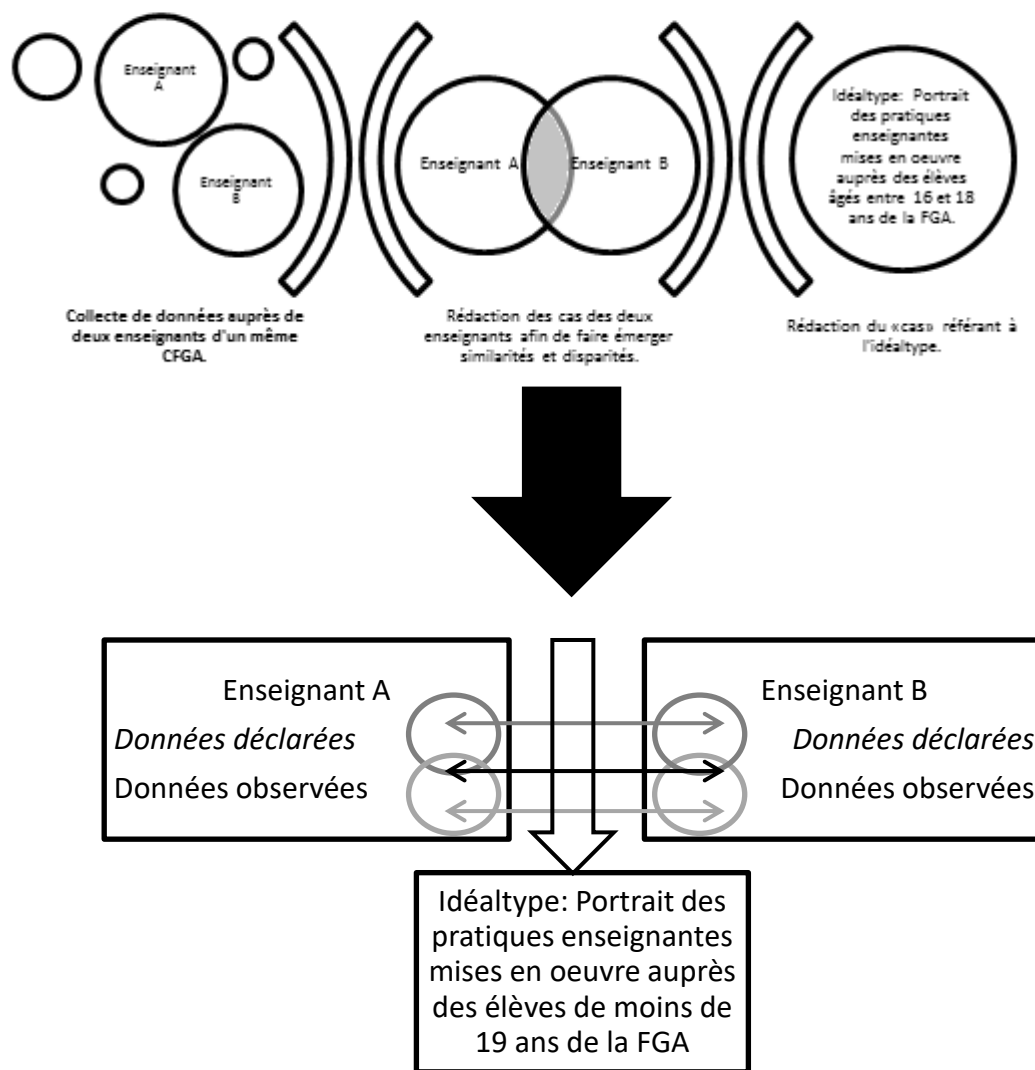
À cette étape, certaines données étaient communes aux deux enseignantes, mais seulement déclarées. D'autres référaient à seulement une enseignante, mais était à la fois déclarée et observée, comment rendre compte de tout cela? D'abord, sur une même page Excel, deux colonnes étaient présentes, l'une pour *les données déclarées* et l'autre pour les *données observées*. Elles contenaient à la fois les données liées à l'enseignante M et à l'enseignante T. Pour la colonne des *données déclarées*, les points communs entre les deux enseignantes ont été placés en gras.

Même chose pour la colonne des *données observées*, les points communs entre les deux enseignantes ont été placés en gras. Ensuite, puisque les données déclarées et observées étaient en parallèle, il était facile de repérer les données à la fois déclarées et observées. Ces cases ont été colorées en jaune.

### 3.6.5 IDÉALTYPE

Enfin, les similarités entre les deux enseignantes ont permis de construire un idéaltype : portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA. Ces similarités ont été mises en lumière : 1) par *les données déclarées* communes puisque des données n'étaient pas observables (mots en gras de la colonne données déclarées), 2) par *les données observées* communes puisque des données n'étaient pas exprimées d'emblée lors des entretiens (mots en gras de la colonne *données observées*) et 3) par les données à la fois *déclarées et observées* dont les cases étaient colorées en jaune.

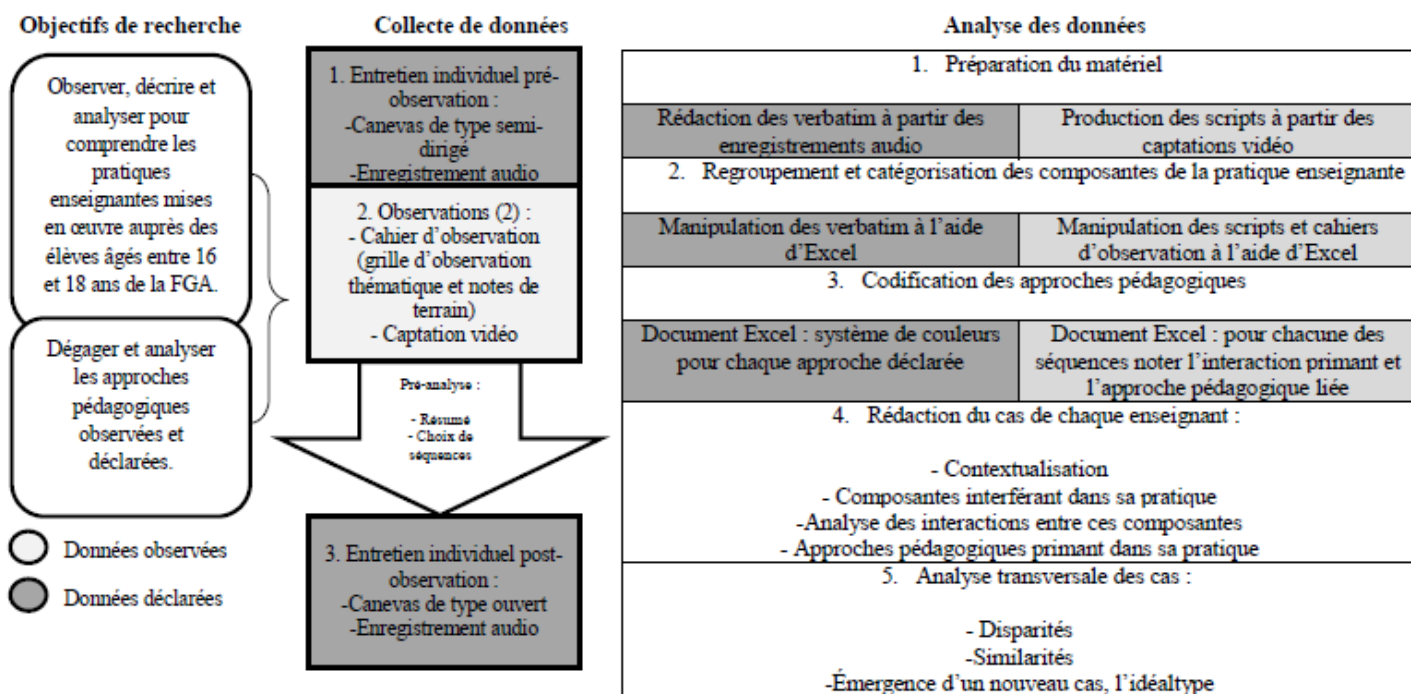
### 3.6.6 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES



### 3.7 DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Maintenant, ce devis méthodologique permet de visualiser les étapes d'analyse et de collecte de données d'un point de vue général et de voir comment elles permettent de recueillir deux types de données, déclarées et observées.

#### DEVIS MÉTHODOLOGIQUE : PORTRAIT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES MISES EN ŒUVRE AUPRÈS DES ÉLÈVES ÂGÉS ENTRE 16 ET 18 ANS DE LA FGA



**Figure 10:** Schématisation du processus de collecte et d'analyse des données

### 3.8 CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Les manifestations ci-dessous montrent de quelles façons la présente étude respecte les critères méthodologiques selon le paradigme interprétatif. Les principales forces de cette recherche sont la transférabilité et la confirmation. La transférabilité en raison de la transparence du processus méthodologique et de l'explicitation du processus réflexif. Le critère de confirmation est aussi particulièrement présent puisque les données ont été validées par les participants lors de l'entretien post-observation tout comme les résultats sous-jacents à l'analyse de ces données ont été validés par les directrice et co-directrice de cette recherche. Puisque celle-ci est de nature qualitative, cette double validation à la fois «pratique» et scientifique assure plus de justesse dans le processus de catégorisation et de codification des données.

**Tableau 6:** Critères méthodologiques

<b>Critères</b>	<b>Définition sommaire</b>	<b>Leurs manifestations dans cette recherche</b>
<b>Crédibilité</b>	Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par plusieurs instances.	La triangulation de différents types de données (observées et déclarées) à partir de différents outils de collecte (cahier d'observation, entretiens pré et post observation)
<b>Transférabilité</b>	Les résultats de l'étude peuvent être	Tenue d'un journal de bord témoignant du processus

	adaptés selon les contextes.	métacognitif sous-jacent
<b>Fiabilité</b>	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.	Triangulation objectifs/méthodologie/résultats
<b>Confirmation</b>	Les données produites sont objectivées.	Validation par les participants Validation chercheures externes



## **CHAPITRE 4**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir de la collecte et de l'analyse des données. Les cas seront d'abord décrits afin de contextualiser les résultats présentés, étape primordiale de l'étude de cas. Ils seront ensuite fragmentés afin de mettre en lumière les composantes et leurs sous-composantes ayant émergé à la suite de l'analyse des entretiens et observations. Ces dernières seront comparées entre ces deux contextes de collecte des données et entre les deux enseignantes. Suivront les résultats liés aux interactions qui seront aussi présentés à partir des données déclarées et observées. La convergence de toutes ces données mènera à l'élaboration de l'idéaltype. Après ce parcours plutôt linéaire présentant une à la fois les différentes composantes et sous-composantes influençant les pratiques des enseignantes, les résumés pré-analyse lus aux enseignantes et confirmés par celles-ci lors de l'entretien post-observation seront présentés ainsi que le descriptif de la séquence jugée comme représentative de la pratique quotidienne. Cette étape permettra de consolider les résultats précédemment présentés lesquels ont été obtenus lors de l'analyse qualitative des données.

## 4.1 PRÉSENTATION DES CAS À L'ÉTUDE

### Enseignante M

M a 25 ans d'expérience en enseignement, elle a étudié au baccalauréat enseignement du français au secondaire et possède un certificat en animation. Son premier contrat d'enseignante a été au secteur adulte. Elle a débuté sans connaître ce secteur de l'éducation et sans expérience inhérente. M enseigne le français et parfois l'histoire.

Les groupes auxquels elle enseigne sont rarement stables et définitifs, le contexte andragogique du milieu amène une fluctuation de la quantité d'élèves présents selon les périodes de cours, les moments dans l'année, etc. La composition du groupe est hétérogène, sur 35 élèves, près de la moitié ont moins de 18 ans. Selon ces propos, les élèves plus âgés ont un plus grand sentiment d'appartenance, sont plus reconnaissants, respectueux et autonomes. Les plus jeunes sont moins sérieux, ont moins de respect de l'autorité et besoin de plus d'encadrement. Cela amène une dynamique particulière, les plus âgés apportent aux plus jeunes et vice-versa. M qualifie sa relation avec les élèves de bonne et mentionne être en mesure d'établir une communication adéquate avec eux. Plusieurs élèves de sa classe vivent avec des problèmes d'apprentissage, de comportements et plusieurs ont parfois développé des sentiments négatifs envers l'école. Cela l'amène à devoir s'adapter constamment. L'implication de l'élève dans ses apprentissages est tributaire de son objectif professionnel.

Sur le plan pédagogique, pour M, les élèves à des niveaux scolaires différents représentent, selon elle, le plus grand défi à l'éducation des adultes : une gymnastique intellectuelle constante concernant le contenu, les exercices, les évaluations, etc. Le Renouveau pédagogique amène lui aussi son vent de changement sur son enseignement, notamment par l'idée de faire des ateliers, capsules et d'aider l'élève à apprendre à apprendre. En plus de cette volonté de changement de pratiques, tous les sigles guidant la démarche d'apprentissage et d'évaluation sont abolis pour faire place à ceux respectant la philosophie du Renouveau pédagogique. Dans ce contexte, elle vit des rencontres régionales avec des enseignants partenaires pour la mise en place du nouveau programme.

Puisque plusieurs élèves présents dans les groupes ont des difficultés de différentes natures, M met en place des moyens en classe pour répondre à leurs besoins spécifiques en collaboration avec l'orthopédagogue. M fait un suivi de ces dossiers en référant à l'intervenant approprié lorsque nécessaire.

Le cheminement individualisé est le principal mode d'apprentissage dans sa classe. De ce fait, elle reçoit les élèves à tour de rôle à son bureau pour répondre à leurs questions, donner des explications ou exercices supplémentaires, définir des échéanciers, préparer les évaluations, etc. Lorsque M en a l'occasion, elle aime aussi susciter des discussions de groupe liées aux faits d'actualité.

## **Enseignante T**

T a fait des études collégiales en design de mode et a travaillé dans ce domaine. C'est à la suggestion d'une personne dans le milieu de l'éducation qu'elle s'est redirigée vers le baccalauréat en enseignement langue seconde. Elle s'est retrouvée au secteur adulte puisqu'une tâche s'est libérée et qu'elle cadrerait dans son horaire. T a maintenant 20 ans d'ancienneté en enseignement, mais lors de son premier contrat à l'éducation des adultes, elle n'avait aucune expérience dans ce secteur ni connaissances spécifiques. L'utilisation de la sphère personnelle des élèves, de leurs intérêts et son côté manuel sont, selon T, les caractéristiques de son identité professionnelle.

Considérant la philosophie andragogique du secteur adulte, le nombre d'élèves présents en classe est en constant changement. Normalement, son groupe est formé d'approximativement 25 élèves et près de la moitié ont moins de 18 ans. Toutefois, T dit préférer s'adapter en fonction de la personne plutôt que de l'âge. Elle considère que le climat de classe est bien malgré ces différences d'âge. Pour T, les élèves de la FGA se ressemblent puisque des difficultés dans leur parcours les ont menés à s'inscrire au secteur adulte et ils sont différents dans la diversité de leurs situations personnelles. Certains vivent avec des troubles d'apprentissage, des problèmes de consommation, sont ou ont été jeunes mères, malades, etc. L'enseignante dit s'adapter à la situation de l'élève selon son bagage personnel.

Avec la réalité d'un effectif étudiant de plus en plus jeune, T dit qu'une nouvelle forme d'encadrement est nécessaire. La définition de l'objectif professionnel amène l'élève «jeune» à «changer de moteur»; c'est lorsqu'ils sont prêts à s'investir qu'elle dit débiter le vrai travail avec eux. T circule en classe pour créer des liens et amener peu à peu des jeunes au bureau pour des explications.

Puisque plusieurs élèves ont des besoins spécifiques, T a développé une étroite collaboration avec l'orthopédagogue et donne un cours «magistral» une fois par semaine afin d'enseigner les méthodes de travail en anglais. Elle a aussi construit conjointement avec différentes orthopédagogues un recueil de ces méthodes. Ainsi, elle est en mesure de répondre aux besoins spécifiques des élèves en classe et de diminuer le nombre d'élèves référés vers le service d'orthopédagogie.

Pour les cours réguliers, le cheminement individualisé est l'approche utilisée, le contenu est différent pour chaque élève selon le sigle auquel il est inscrit. T reçoit les élèves à son bureau pour correction, explication du contenu, des évaluations à venir, etc. Selon elle, ce cheminement individualisé amène la création d'un lien plus étroit avec l'enseignant : il est plus facile de les diriger vers le bon service lorsque nécessaire. De ce fait, elle croit qu'une base en psychologie permettrait de mieux comprendre les problématiques vécues par les élèves.

Avec le Renouveau pédagogique, les sigles et volumes sont actuellement en changement et l'enseignante voit déjà se pointer la nécessité d'adapter le fonctionnement en classe : parler davantage en anglais, développer des méthodes de travail, etc. Pour faciliter la transition, elle participe à des rencontres avec des enseignants d'anglais d'autres commissions scolaires.

#### **4.2 RÉSULTATS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE DES CAS**

Il importe maintenant d'éclairer les similarités entre ces cas afin de construire l'idéaltype qui correspondra au portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA. Les composantes apparaissant influentes dans la pratique des enseignantes à l'étude seront mises en évidence et décrites afin de répondre au premier objectif de recherche d'observation et de description, mais aussi, et surtout d'analyse. En effet, le choix méthodologique de l'étude de cas était intimement lié à cette visée compréhensive et explique également la démarche de présentation des résultats ci-après. Chaque composante se déclinera en sous-composantes en fonction des éléments de discours et/ou d'observations liés à cette composante. Les sous-composantes sont donc émergentes, elles proviennent des rapprochements entre les différents types de données obtenues, leur lecture permettra de comprendre leurs pratiques par la décomposition de celles-ci.

La première étape de l'analyse transversale des cas est la présentation des résultats liés à chacune des composantes ayant guidé la collecte de données. Un tableau référant à chacune des composantes sera présenté sous la formule suivante : les données déclarées et les données observées pour chacune des enseignantes à l'intérieur de leur colonne respective, regroupées sur la ligne correspondant à leur sous-composante émergeant de la nature même de ces données, c'est-à-dire à ce dont ce regroupement réfère. Lorsqu'il y a similarité entre les deux enseignantes pour une même sous-composante, les cases sont colorées en gris, c'est ainsi qu'émergera l'idéaltype. Ce choix de présentation des résultats permet, en plus de répondre au premier objectif de recherche, de reproduire, même si cela est de façon plus aboutie, le processus réflexif derrière l'analyse qualitative des données. En effet, les données ont subi plusieurs manipulations, telles que décrites dans le chapitre précédent, toutefois, l'idée générale est le groupement en vue de l'émergence de sous-composantes explicatives.

**Tableau 7:** Données déclarées et observées liées à la composante «enseignant»

Sous-composantes	Enseignante M		Enseignante T	
	Données déclarées	Données observées	Données déclarées	Données observées
Parcours scolaire	<i>baccalauréat enseignement du français</i>		<i>DEC design de mode</i>	
	<i>certificat en animation</i>		<i>baccalauréat enseignement langue seconde</i>	
Parcours professionnel	<i>1<sup>er</sup> contrat sans expérience au secteur adulte</i>		<i>Deuxième carrière</i>	
	<i>Enseignement du français et de l'histoire</i>	Les élèves vont au bureau de l'enseignante pour des questions en histoire ou en français	<i>1<sup>er</sup> contrat sans expérience au secteur adulte</i>	
	<i>25 ans d'ancienneté</i>		<i>20 ans d'ancienneté</i>	
Caractéristiques personnelles	Bonne relation et bonne communication avec les élèves	L'enseignante fait des blagues avec les élèves qui eux sont réceptifs	Utilisation de la sphère personnelle, des intérêts des élèves	
			<i>Aptitudes artistiques qui plaisent aux élèves</i>	

Ce tableau met en lumière qu'en ce qui a trait au parcours scolaire le baccalauréat disciplinaire en enseignement au secondaire a été la voie



d'entrée, que le secteur adulte n'avait pas été considéré comme un milieu de travail de prime abord et qu'avant leur premier contrat les enseignantes n'avaient aucune expérience d'enseignement avec les adultes. Les sous-composantes soient le parcours scolaire, professionnel et les caractéristiques personnelles font partie même de l'enseignant et ont de ce fait des répercussions sur ses pratiques.

**Tableau 8:** Données déclarées et observées liées à la composante «élèves»

Sous-composantes	Enseignante M		Enseignante T	
	<i>Données déclarées</i>	<i>Données observées</i>	<i>Données déclarées</i>	<i>Données observées</i>
Quantité	<i>Sur 35 élèves, près de la moitié ont moins de 18 ans</i>	X	<i>Sur 25 élèves près de la moitié ont moins de 18 ans</i>	X
	<i>Grande fluctuation de la quantité selon les périodes de cours, dans l'année, etc.</i>	Deux périodes d'observation , nombre différent d'élèves pour ces deux périodes	<i>Le nombre d'élèves présents en classe est en constant changement</i>	Deux périodes d'observation , nombre différent d'élèves pour ces deux périodes
Hétérogénéité	<i>Les plus âgés ont un plus grand sentiment d'appartenance, plus reconnaissants, respectueux et autonomes</i>		<i>Adaptation en fonction de la personne plutôt que de l'âge</i>	
	<i>Maintenant les classes ressemblent à des classes du</i>		<i>Les élèves se ressemblent puisque des difficultés dans</i>	

	<i>secondaire</i>		<i>leur parcours les ont menés ici, ils sont différents dans leur problématique personnelle</i>	
	<i>Les plus jeunes sont moins sérieux, moins de respect de l'autorité et besoin de plus d'encadrement</i>	<i>les élèves qui arrivent en retard au cours sont de l'effectif jeune</i>	<i>L'augmentation de la population jeune amène la nécessité d'une nouvelle forme d'encadrement</i>	<i>Utilisation d'une feuille de suivi</i>
	<i>Adaptation à la situation de l'élève selon son bagage personnel</i>	<i>exemples explicatifs donnés en fonction de la réalité de l'élève</i>	<i>Adaptation à la situation de l'élève selon son bagage personnel</i>	<i>exemples explicatifs donnés en fonction de la réalité de l'élève</i>
<b>Difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage</b>	<i>Problèmes d'apprentissage, de comportements, sentiments négatifs envers l'école</i>		<i>Troubles d'apprentissage, problèmes personnels (consommation, jeune mère, maladies, etc.)</i>	
<b>Objectif professionnel</b>	<i>L'objectif professionnel fait la différence dans l'implication de l'élève dans ses apprentissages</i>		<i>La définition de l'objectif professionnel amène l'élève «jeune» à «changer de moteur»</i>	

Les résultats de l'analyse des données pour la composante «élève» montrent qu'elle influence majoritairement leurs pratiques à quatre niveaux, correspondant aux quatre sous-composantes : quantité, hétérogénéité, difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage et objectif professionnel. Concernant la quantité, une fluctuation du nombre d'élèves est vécue d'une

période à l'autre et varie selon plusieurs facteurs. Les élèves de moins de 18 ans représentent près de la moitié des élèves présents en classe. Ces derniers se distinguent des plus âgés, notamment en raison d'une orientation professionnelle plus ou moins définie qui amène des conséquences sur l'investissement scolaire de l'élève. Le «jeune» a besoin davantage d'encadrement, ce qui interfère directement sur les pratiques de l'enseignant en FGA. Enfin, des difficultés lui sont propres, qu'elles soient de natures scolaires ou personnelles et l'enseignant apprend à s'y adapter pour travailler avec lui.

**Tableau 9:** Données déclarées et observées liées à la composante «contenu»

Sous-composantes	Enseignante M		Enseignante T	
	Données déclarées	Données observées	Données déclarées	Données observées
Différents niveaux scolaires	<i>Élèves se situant à des niveaux scolaires différents : gymnastique intellectuelle concernant le contenu, les exercices, évaluations, etc.</i>	Les élèves qui vont au bureau de l'enseignante pour des questions ne sont pas tous au même niveau scolaire, ni au même sigle de cours.	<i>Pour les cours réguliers, contenu différent pour chaque élève</i>	Les élèves qui vont au bureau de l'enseignante pour des questions ne sont pas tous au même niveau scolaire, ni au même sigle de cours.
	<i>Test de classement lorsque l'élève est en difficulté : peut amener à reculer de</i>		<i>Test de classement pour mieux situer l'élève</i>	

	<i>niveau</i>			
<b>Renouveau pédagogique</b>	<i>Les sigles et volumes sont actuellement en changement</i>	Les premiers niveaux scolaires du secondaire utilisent les sigles du renouveau et donc les volumes qui y sont rattachés	<i>Les sigles et volumes sont actuellement en changement</i>	Les premiers niveaux scolaires du secondaire utilisent les sigles du renouveau et donc les volumes qui y sont rattachés
	<i>Nouvelles choses à enseigner : comment apprendre à apprendre</i>			

La troisième composante, le contenu, influence les pratiques en raison du niveau scolaire différent pour chacun des élèves et l'arrivée du Renouveau pédagogique. Plus précisément, cela amène l'enseignant à jongler avec plusieurs livres, exercices, évaluations, etc. à la fois. Les enseignants ont aussi à s'adapter au cheminement de l'élève, il est possible que ce dernier doive revoir du contenu antérieur selon ses résultats à un test de classement. La deuxième sous-composante est le Renouveau pédagogique qui amène des changements directs sur le plan du contenu, les sigles changent, conséquemment les volumes, évaluations, etc. sont à revoir.

**Tableau 10:** Données déclarées et observées liées à la composante «institutionnelle»

Sous-composantes	Enseignante M		Enseignante T	
	Données déclarées	Données observées	Données déclarées	Données observées
Renouveau pédagogique	Amène un changement de pratique : faire des ateliers, capsules, etc.		Nécessité d'adapter le fonctionnement en classe aux exigences du renouveau. Parler davantage en anglais, développer méthodes de travail, etc.	
	Rencontres régionales avec enseignants partenaires pour la mise en place du nouveau programme		Rencontres avec enseignants d'anglais d'autres commissions pour partage de matériel, d'informations concernant le renouveau.	
	La mise en place du nouveau programme est tributaire de l'envoi des évaluations par sigle par le ministère		En attente des évaluations par le ministère pour poursuite de la mise en place du renouveau	
Fonctionnement par sigles de cours	Suivi individualisé du processus d'apprentissage	L'enseignante prépare l'examen pour la passation d'un sigle avec un élève, donne des exercices complémentaires à un autre	Suivi individualisé du processus d'apprentissage	Selon les différents élèves qui viennent à son bureau, l'enseignant doit se rappeler où il se situe dans son sigle, les exigences de l'examen, etc.

La référence à la composante institutionnelle lors de la collecte de données a fait émerger deux sous-composantes considérées par les cas à l'étude comme influençant leurs pratiques. Il s'agit du Renouveau pédagogique et du fonctionnement par sigles de cours. Le Renouveau pédagogique, tributaire du ministère, amène un changement graduel, au rythme de sa mise en place, dans toute la démarche d'apprentissage de l'élève. En effet, cette dernière est menée par les sigles en FGA et ces derniers sont appelés à changer. De ce fait, les enseignants doivent apprendre à travailler avec un matériel renouvelé, mais aussi avec des façons d'aborder les contenus différemment. Dans le même sens, le fonctionnement par sigles a été soulevé par les deux cas à l'étude comme étant un élément majeur interférant dans leurs pratiques et aussi constaté en situation d'observation. Les élèves présents en classe se situent à différents niveaux à l'intérieur même du sigle dans lequel ils cheminent. Ainsi, certains se retrouvent en période d'amorce, d'autres de révision ou même d'évaluation. L'enseignant est le gardien de la démarche d'apprentissage de l'élève, il doit la suivre et s'assurer que celui-ci soit prêt avant de se présenter à l'examen.

**Tableau 11:** Données déclarées et observées liées à la composante «sociale»

Sous-composantes	Enseignante M		Enseignante T	
	Données déclarées	Données observées	Données déclarées	Données observées
Collaboration avec orthopédagogue	Mise en place de moyens en classe pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.		Applications en classe de stratégies suggérées par l'orthopédagogue pour répondre aux besoins spécifiques des élèves et diminuer le nombre d'élèves référés.	
	Suivi de dossiers d'élèves avec l'orthopédagogue.			
	Augmentation des élèves ayant besoin de mesures d'adaptation		Création d'un cahier des stratégies à utiliser en anglais	Référence au cahier de stratégies en anglais lors d'explications à une élève
Référence au professionnel approprié	En suivant le parcours de l'élève en classe, il arrive que l'on doive référer à son Aide pédagogique individuelle (API)	L'enseignante suggère à l'élève de prévoir un rendez-vous avec son API	Le cheminement individualisé amène la création d'un lien plus étroit avec l'enseignant : il est plus facile de les diriger vers le bon service lorsque nécessaire	Une élève se questionne quant aux préalables à son entrée à l'université, l'enseignante la réfère vers la conseillère en orientation

La collaboration avec l'orthopédagogue et la référence au professionnel approprié ont émergé des résultats comme étant des sous-composantes influentes dans les pratiques des enseignants à l'étude. En classe, les enseignants doivent considérer les mesures d'adaptation en place, mais aussi les moyens de répondre aux besoins particuliers des élèves. Cela est

possible par leur collaboration avec l'orthopédagogue. Enfin, la proximité de l'enseignant avec l'élève dans le cadre d'un enseignement individualisé amène fréquemment des situations où l'enseignant doit recommander l'élève au service professionnel approprié.

**Tableau 12:** Données déclarées et observées liées à la composante instrumentale

Sous-composantes	Enseignante M		Enseignante T	
	<i>Données déclarées</i>	<i>Données observées</i>	<i>Données déclarées</i>	<i>Données observées</i>
<b>Matériel pédagogique propre aux différents sigles</b>	<i>Utilisation des livres correspondants aux différents sigles des élèves</i>	Les élèves viennent au bureau de l'enseignante pour des explications sur certaines notions à l'intérieur des volumes	<i>Utilisation des livres correspondants aux différents sigles des élèves</i>	Les élèves viennent au bureau de l'enseignante pour des explications sur certaines notions à l'intérieur des volumes
<b>Ordinateur</b>		Notation des présences  Recherche de matériel complémentaire		Prise des présences
<b>Matériel complémentaire</b>		Remet des exercices complémentaires à la suite de la correction dans le livre, en fonction des besoins soulevés	<i>Construction d'un livre de stratégies</i>	Référence au livre de stratégies lors d'explications



Les outils utilisés et interférant dans la pratique sont surtout le matériel pédagogique lié aux différents sigles, notamment les livres. Ces derniers sont d'ailleurs, comme il sera question dans la prochaine section, le prétexte à la majorité des interactions à l'intérieur de la classe. En fonction de la maîtrise et de l'autonomie de l'élève par rapport aux différentes notions abordées dans ces livres, les enseignantes utilisent du matériel complémentaire. Enfin, l'ordinateur est utilisé pour la vérification des présences qui se fait toutes les heures et pour la recherche d'exercices. Concernant les liens entre les données déclarées, observées et les similarités entre les deux enseignantes, il est pertinent de noter que le matériel lié aux différents sigles est ce qui apparaît de plus commun.

#### **4.2.1 INTERACTIONS**

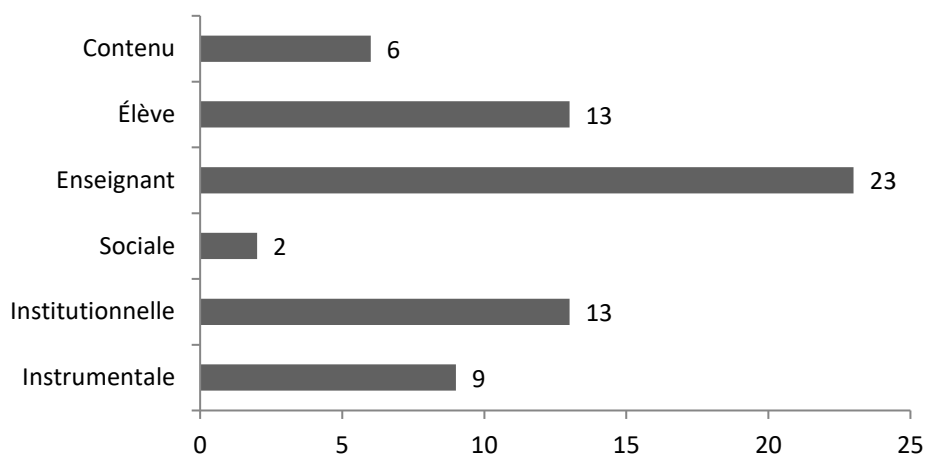
Lors des entretiens pré-observation et post-observation, les enseignantes ont été questionnées à propos de leur conception des interactions en classe. C'est le lien de confiance avec les élèves qui est ressorti comme élément central des interactions enseignant/élèves. Plus spécifiquement, les difficultés de différentes natures qu'ils partagent à leur enseignant sont ce qui émerge de leur discours et ce qui particularise leurs interactions. Du côté des interactions entre les élèves, les résultats montrent qu'elles sont généralement positives et qu'il y a entraide, mais qu'elles sont peu nombreuses. Cet extrait des verbatim le montre bien *M1 : Ce sont des ilots,*

*moi j'aime cela, je n'aime pas les rangs d'oignons, c'est certain que ça occasionne de l'interaction entre eux, mais j'aime cela, ils s'aident.*

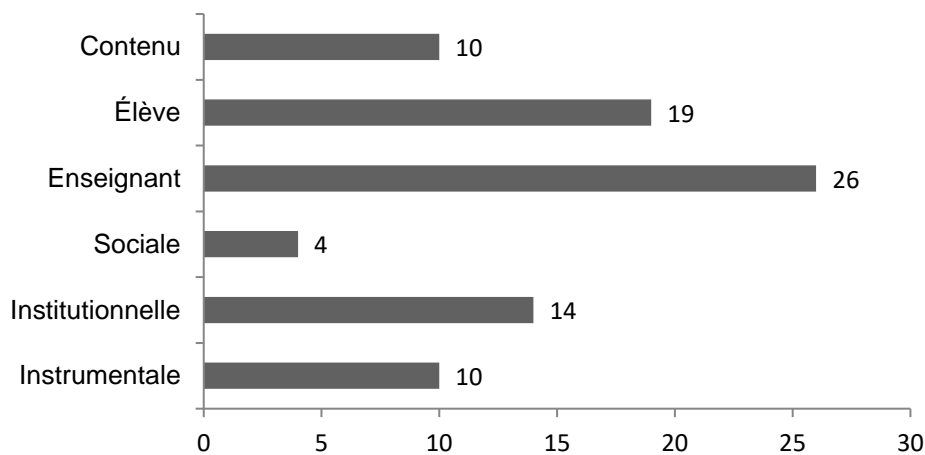
L'interaction de l'enseignant avec le groupe se fait, selon les données recueillies lors des entretiens, dans des contextes définis pour l'enseignement. Ces résultats ont été obtenus à partir des données déclarées en situation d'entretien. Maintenant, comment concrétiser les données obtenues en contexte d'observation afin de traduire les interactions?

Pour cela, les séances d'observation ont été transposées en script. La séparation des séquences d'enseignement a été définie lorsqu'un nouvel élève se présentait au bureau de l'enseignante afin de créer des unités de sens. L'action de ce dernier a été décrite et les composantes interférant dans son enseignement ont été notées. Cela a permis d'obtenir des résultats liés à la dominance de certaines composantes dans les interactions. Cette dominance permet d'une part de constater ce qui influence le plus les pratiques des enseignantes et d'autre part de faire le lien avec les approches pédagogiques.

**Figure 6 : Les composantes dominantes dans les interactions de l'enseignante T**



**Figure 7 : Les composantes dominantes dans les interactions de l'enseignante M**



Pour chaque action décrite dans le script, les cases correspondantes ont été cochées selon si elles intervenaient ou non dans l'action des enseignantes. Dans les deux cas, le professeur se retrouve avec une portion majoritaire puisque pour les deux enseignantes, le cheminement individualisé prime, elles se retrouvent donc au cœur de la majorité des actions. Toujours dans les deux cas, vient ensuite l'élève avant le contenu, ce qui permet de

constater que les actions des enseignantes ont été plus souvent tournées vers l'élève lui-même plutôt que vers le contenu. Ce type d'interactions a été noté lorsque les enseignantes centraient leur enseignement sur l'élève en considérant les forces et les besoins de ce dernier *MO2: Une élève au bureau de l'enseignante, correction, explications, vérification de la compréhension, exemples tirés de la vie quotidienne, encouragements* ou encore lorsque l'élève considérait son enseignante comme personne de référence *TO2: L'élève au bureau de l'enseignante la questionne concernant les modalités d'inscription à l'université et le mode de vie universitaire.*

Les interactions de type enseignant/contenu ont été notées lorsque l'enseignant centrait son enseignement sur le contenu, sans considérer les particularités de l'élève *MO1: Un élève au bureau de l'enseignante, rétroaction sur son travail, correction dans le cahier. TO1: Élève au bureau de l'enseignante, correction et explication dans le cahier.*

Ensuite, les composantes sociale, institutionnelle et instrumentale ont été cochées si elles intervenaient dans l'action d'enseignement. Les sous-composantes ayant émergé de l'analyse des données déclarées par les enseignantes ont été utilisées comme guide pour valider la composante dominante. Ces sous-composantes sont plus précises puisque contextualisées en fonction de la réalité des cas à l'étude. Ainsi, la composante sociale a été ciblée si un acteur externe à la classe intervenait, *MO2: Questionne une élève qui quitte à l'avance et sur l'aide pédagogique*

*qui l'accompagne*, ici c'est l'enseignante qui réfère l'élève à l'intervenant approprié, soit l'aide pédagogique. La composante institutionnelle a été ciblée lorsque c'était le Renouveau pédagogique ou le fonctionnement par sigles qui expliquait l'action de l'enseignante, *MO2: Nouvel élève au bureau de l'enseignante, a terminé la lecture d'un roman (l'enseignante devra le lire) explication de la démarche à l'examen pour le résumé du livre*, ici le fonctionnement par sigles amène l'enseignante à suivre chaque élève de façon individualisée, et ce, notamment pour la préparation aux examens. Enfin, la composante instrumentale a été cochée lorsqu'un matériel quelconque dominait l'interaction, *TO2: L'enseignante corrige et explique à l'élève à partir du cahier*. Pour les deux enseignantes, la composante externe dominante est celle institutionnelle.

#### 4.2.2 IDÉALTYPE

Au terme de la présentation de ces résultats, il est maintenant possible de dégager un idéaltype, la démarche menée jusqu'à présent ayant permis d'observer, de décrire et de comprendre les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA, première aspiration de la présente recherche. Cet idéaltype a été élaboré à partir de trois types de données, le premier type est présenté dans la première colonne du tableau ci-dessous et réfère aux données qui ont été déclarées par les deux enseignantes, mais non observées. Le deuxième type est présenté dans la deuxième colonne de ce même tableau et réfère aux

données observées, mais non déclarées par les enseignantes lors des entretiens. Enfin, le troisième type est présenté dans la troisième colonne et réfère aux données qui ont été déclarées par les enseignantes lors des entretiens et aussi observées lors des séances d'observation. Il importe de noter que cette dernière colonne n'est pas cumulative, elle n'est pas l'addition des données uniquement déclarées communes et des données uniquement observées communes, mais cette troisième colonne réfère plutôt aux données qui ont été à la fois observées et déclarées par les deux enseignantes. Les données *en italique* sont plus contextuelles, elles ne réfèrent pas directement aux pratiques, mais les influencent et ont été nommées par les participantes.

**Tableau 13:** Portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA

Données uniquement déclarées communes	Données uniquement observées communes	D'autres données à la fois observées et déclarées communes
<i>Un baccalauréat disciplinaire en enseignement au secondaire</i>  <i>Une entrée au secteur adulte sans expérience avec le milieu</i>  <i>Élèves vivant avec des difficultés personnelles, d'adaptation ou scolaires</i>  <i>Implication de l'élève tributaire de la définition de son objectif</i>	Peu d'interactions entre les élèves du groupe	<i>Élèves de moins de 18 ans représentent près de la moitié du groupe</i>  <i>Grande fluctuation du nombre d'élèves par cours</i>  Adapter la démarche d'apprentissage aux besoins de l'élève  Fournir un encadrement adapté à l'élève  Jongler avec des contenus de différents niveaux scolaires

<i>professionnel</i>  Tests de classement  Une adaptation des pratiques en fonction des exigences du Renouveau pédagogique  Collaboration avec les enseignants d'autres commissions scolaires pour la mise en place du Renouveau pédagogique  Collaboration avec l'orthopédagogue		plusieurs fois par période  <i>Changement de matériel avec l'arrivée graduelle du Renouveau pédagogique</i>  Référence vers l'intervenant approprié  <b>Suivi individualisé du processus d'apprentissage</b>  Le point de départ des interactions élève/enseignant est le cahier  Dominance de l'interaction enseignant/élève/composante «institutionnelle»
---	--	---

Le survol de ce tableau permet de constater que la colonne centrale est la moins documentée. Cela signifie que la plupart des éléments ont été nommés lors des entretiens par les enseignantes, peu ont été omis, ce qui permet de croire à une conception juste et réaliste de leurs pratiques. Dans le même sens, la majorité des éléments ont été à la fois déclarés et observés. Puisque certaines informations n'étaient pas observables, elles se retrouvent essentiellement dans la première colonne. De prime abord, les pratiques des enseignants à l'éducation des adultes sont souvent associées directement au suivi individualisé du processus d'apprentissage. Toutefois, le tableau ci-dessus montre bien qu'outre ce fait bien ancré, il n'est pas le seul élément à considérer dans le portrait des pratiques enseignantes en FGA.

Les tableaux précédents mettent en lumière l'analyse subséquente de toutes les données obtenues par les différents modes de collecte (entretiens

pré-observation, entretiens post-observation, observations et cahier d'observations). Afin de solidifier la validité de ces résultats, qui sont teintés de la subjectivité de l'analyse de la chercheure, ceux-ci seront mis en parallèle avec les données explicites obtenues dans le cadre de l'entretien post-observation. En effet, lors de celui-ci, un résumé pré-analyse a été présenté à l'enseignante à dessein de validation et une séquence qu'elle avait choisie comme représentative de sa pratique quotidienne a été visionnée à dessein d'explicitation. Même si toutes les données obtenues dans le cadre de cette entrevue post-observation ont été analysées et présentées dans les tableaux précédents, il importe de connaître ces données à l'état «brut», c'est-à-dire le résumé pré-analyse comme présenté à l'enseignante et la description de la séquence choisie comme représentative. Ces données doivent être considérées comme des résultats nécessitant une attention particulière, puisqu'elles sont validées par l'enseignante et catégorisées comme «typiques» par cette dernière. Ces résultats viennent consolider l'idéaltype qui lui a été créé à partir de l'analyse de la chercheure empreinte de subjectivité.

Dans un premier temps, une pré-analyse a été menée à dessein de validation. Plus précisément, une «préparation du matériel» a été effectuée avant l'entretien post-observation, c'est-à-dire que les verbatim des entretiens pré-observation et les scripts des séances d'observation ont été rédigés et lus. Un résumé a été produit et présenté aux enseignantes lors de l'entretien post-observation et elles ont complété au besoin. Cela a permis d'une part



une triangulation des résultats, et d'autre part d'avoir accès à une généralisation du portrait de leurs pratiques.

### **Résumé pré-analyse enseignante M**

*Vos pratiques en salle de classe consistent surtout à répondre aux questions des élèves qui éprouvent une difficulté quelconque dans leur cahier. Les élèves se présentent eux-mêmes à votre bureau. Vous vous adaptez à l'élève pour l'explication selon le contenu où il est rendu (gymnastique intellectuelle par rapport au contenu, aux outils, aux sigles, matériel didactique, etc.), selon ce que vous connaissez de lui sur les plans personnel et scolaire. L'humour vous permet d'intervenir auprès des élèves et du groupe, sur le plan de la gestion de classe. Pour cette différenciation pédagogique, l'intervenant externe qui vous aide le plus est l'orthopédagogue. Vous vous ajustez en fonction du niveau de compréhension et des besoins des élèves à la suite de vos observations et corrections, lorsque nécessaire vous donnez des explications ou exercices complémentaires. Toujours selon les composantes externes, l'institution, tout ce qui relève de l'horaire, du matériel, semble avoir une influence sur vos façons de faire en classe (entrée et sortie d'élèves, cheminement individuel, absentéisme, etc.). Le Renouveau pédagogique se met en place par l'introduction des nouveaux cahiers et examens, les changements dans vos pratiques se font parallèlement aux nouvelles*

*approches à l'intérieur des volumes, sollicitant souvent plusieurs connaissances et stratégies chez les élèves.*

### **Résumé pré-analyse enseignante T**

*Vos pratiques en salle de classe consistent surtout à répondre aux questions des élèves qui éprouvent une difficulté quelconque dans leur cahier. Les élèves viennent soit par eux-mêmes, ou encore vous circulez afin d'observer le travail effectué, pour aider les plus timides. Vous vous adaptez à l'élève pour l'explication selon le contenu où il est rendu, mais aussi selon ce que vous connaissez de lui sur les plans personnel et scolaire. La discussion est personnalisée, tantôt centrée sur le contenu, tantôt centrée sur l'élève. Pour cette différenciation pédagogique, l'intervenant externe qui vous aide le plus est l'orthopédagogue. Cette personne a une influence sur vos pratiques à l'intérieur de la classe. Toujours selon les composantes externes, l'institution, tout ce qui relève de l'horaire, du matériel, semble avoir une influence sur vos façons de faire en classe (entrée et sortie d'élèves, cheminement individuel, absentéisme, considération de la matière «anglais» dans le cursus scolaire, etc.). Le Renouveau pédagogique se met en place par l'introduction des nouveaux cahiers et examens, les changements dans vos pratiques se font parallèlement aux nouvelles approches à l'intérieur des volumes, sollicitant souvent plusieurs connaissances et stratégies chez les élèves. Vous ajustez vos pratiques en fonction des nouvelles exigences du ministère en animant*

*un cours par semaine qui est davantage de type magistral, centré sur les méthodes de travail. La gestion de classe est surtout centrée sur la volonté andragogique liée au secteur adulte, le considérer comme tel. La considération de la sphère personnelle de l'élève est importante dans vos interactions avec l'élève et la référence vers le service approprié en fonction des problématiques vécues est pratique courante.*

À la suite de la présentation de ces résumés qui permettent d'appuyer les résultats présentés, un deuxième parallèle sera mené cette fois-ci avec la transcription de la séquence jugée par l'enseignante comme représentative de sa pratique quotidienne. Cette séquence est un résultat puisqu'elle présente à quoi réfère généralement les pratiques enseignantes en FGA au cours de l'année scolaire. De plus, elle vient, comme les résumés, appuyer les résultats présentés dans les tableaux.

### **Transcription de la séquence ciblée par l'enseignante M comme représentative de sa pratique quotidienne**

*Une élève au bureau de l'enseignante, correction, explications, vérification de la compréhension, exemples, encouragements (adaptation à l'élève). Remise d'un résumé, de prétests, situe l'élève dans le temps par rapport à ce qui lui reste à faire avant l'examen, la rassure. Questionne une élève qui quitte à l'avance et sur l'aide pédagogique qui l'accompagne. Prise des présences à*

*l'ordinateur et interpelle un élève pour qu'il se présente à son bureau.*

**Transcription de la séquence ciblée par l'enseignante T comme représentative de sa pratique quotidienne**

*L'enseignante corrige et explique à l'élève à partir du cahier.*

*L'élève au bureau de l'enseignante la questionne concernant les modalités d'inscription à l'université et le mode de vie universitaire.*

*L'enseignante fait un parallèle entre la vie universitaire et la communauté autochtone d'appartenance de l'élève. L'élève questionne l'enseignante afin de vérifier si elle possède tous les crédits nécessaires aux préalables exigés pour son entrée à l'université, l'enseignante dirige l'élève à son API, l'intervenant qui pourra répondre à ses questions. Même élève au bureau de l'enseignante, explique et corrige à partir du cahier de l'élève.*

Enfin, la description des interactions et la mise en lumière des composantes dominantes à l'intérieur même de ces interactions permettront, dans le chapitre de la discussion des résultats, de dégager les approches pédagogiques prisées, deuxième objectif de la présente recherche. Déjà, à partir des résultats présentés, il est possible d'affirmer que le cheminement individualisé ne constitue pas une définition exhaustive des pratiques mises en œuvre à l'éducation des adultes. Ce mode de fonctionnement ne peut être

utilisé comme une définition des pratiques enseignantes. Au contraire, le contexte décrit dans la problématique relative à l'effectif étudiant de plus en plus jeune et à la mise en place du Renouveau pédagogique transparait dans l'idéaltype présenté précédemment. À l'intérieur de ce mode de fonctionnement individualisé s'inscrivent des interactions et leur analyse a montré différentes dominances. Les liens entre ces dernières et le cadre conceptuel seront développés dans le prochain chapitre et ils amèneront un regard nouveau sur le travail de l'enseignant en FGA...

## **CHAPITRE 5**

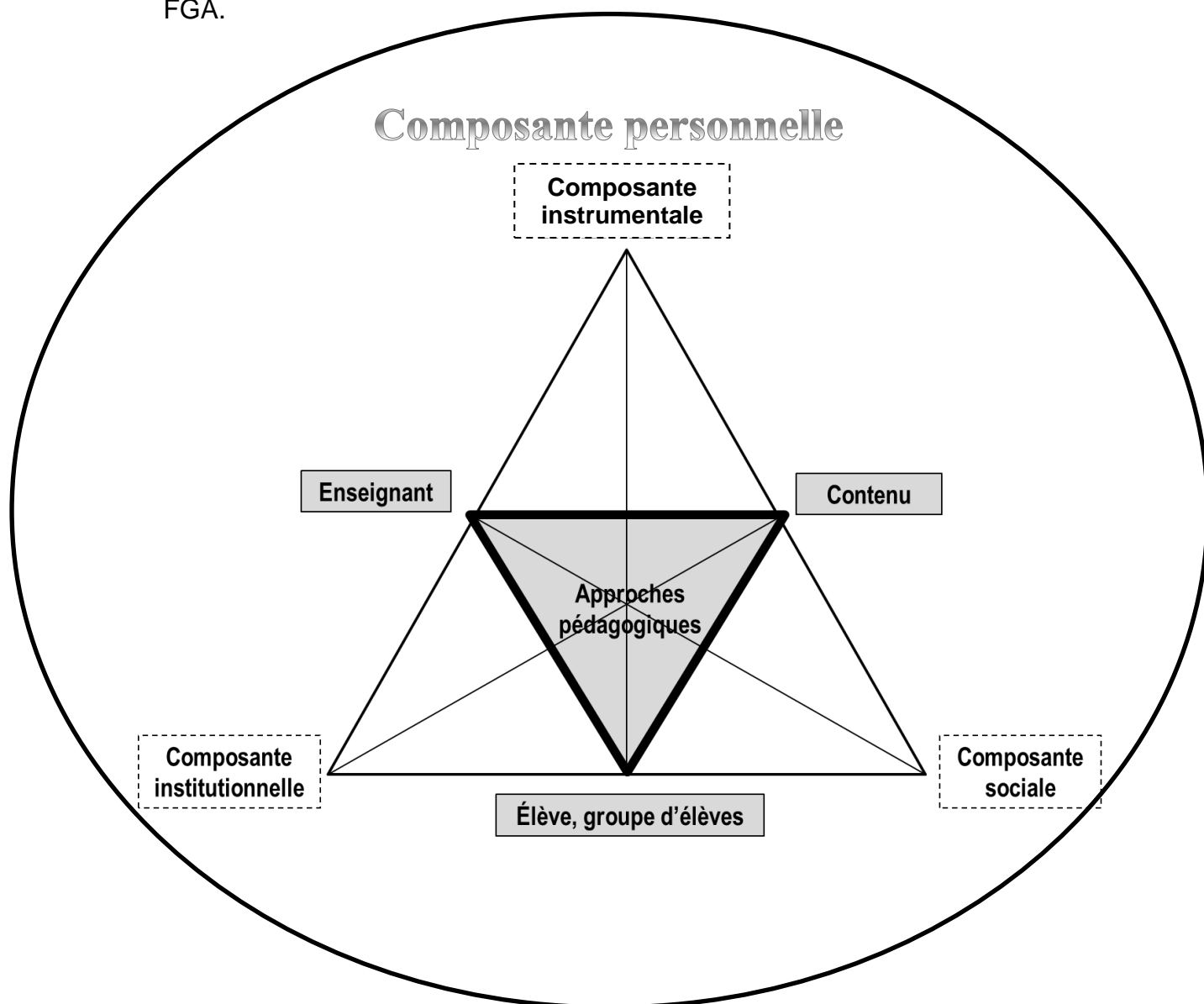
### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Le présent chapitre examinera les résultats obtenus à la lumière des concepts présentés dans le cadre théorique. Le schéma intégrateur des concepts théoriques sera reconstruit en fonction des résultats obtenus. Ce parallèle permettra de présenter des éléments nouveaux à considérer dans la compréhension de la pratique enseignante en FGA. D'abord, les composantes des pratiques analysées dans le cadre de cette recherche seront décrites à partir du triangle pédagogique (élève, enseignant, contenu) (Houssaye, 2013) et de celles élaborées par Robert et Masselot (institutionnelle, sociale et personnelle) (2012). Parallèlement à cela, les interactions entre ces composantes seront explicitées à partir de la théorie de l'activité (Engeström, 1999), c'est-à-dire en examinant la dominance de certaines relations. Cette activité mènera à une discussion concernant les approches pédagogiques liées à ces interactions spécifiques. Enfin, la superposition de ces théories permettra une représentation complète des pratiques enseignantes des cas à l'étude.

#### **5.1 SCHÉMA INTÉGRATEUR INITIAL**

D'abord, un rappel du schéma présenté au terme du cadre conceptuel est nécessaire. Déjà, la schématisation était novatrice puisqu'elle superposait trois théories. Le rapprochement entre le triangle pédagogique, les composantes de la pratique enseignante et la théorie de l'activité n'avait pas

été utilisé dans le cadre d'une telle recherche (voir chapitre 2 pour davantage de précisions). À partir des résultats du chapitre précédent, certaines dominances permettront d'adapter le schéma initial. Il sera donc reconstruit à partir des résultats obtenus afin de représenter le portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA.



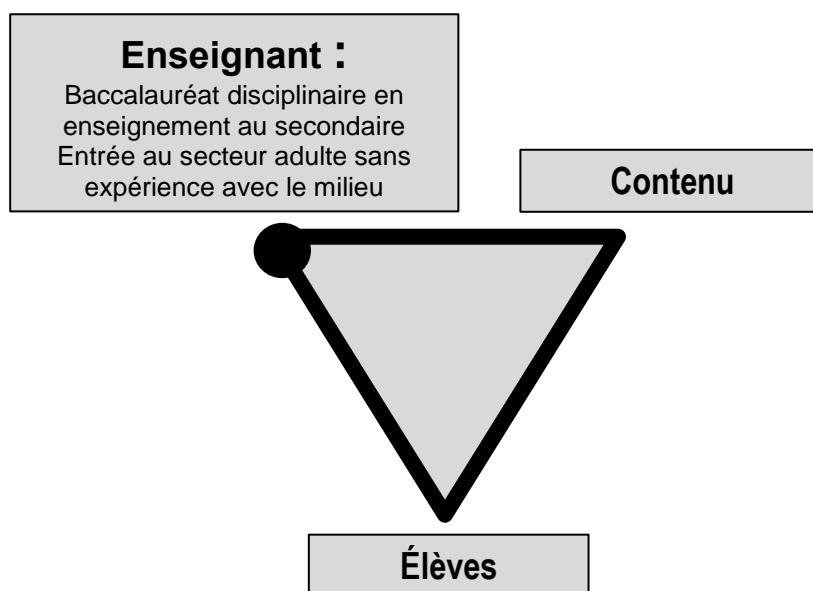
**Figure 11:** Portrait initial des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA

## 5.2 TRIANGLE PÉDAGOGIQUE ET SES COMPOSANTES INTERNES

Le professeur, le savoir et l'élève, nommés par Houssaye (2013), réfèrent à l'enseignant, au contenu et à l'élève. Ces trois éléments représentent les composantes internes. Elles sont en interaction ensemble, mais aussi avec les composantes externes qui seront explicitées plus loin dans le chapitre.

### 5.2.1 ENSEIGNANT

D'abord, l'enseignant est la composante émergeant majoritairement de l'analyse des interactions. Il est toutefois important de préciser que cela était prévisible. L'idéaltype a permis de préciser que le parcours scolaire est lié au baccalauréat disciplinaire en enseignement au secondaire et que l'entrée au secteur adulte se faisait sans expérience avec le milieu. Maintenant, ce point de départ qu'est l'enseignant, interagit-il majoritairement avec le contenu ou l'élève?

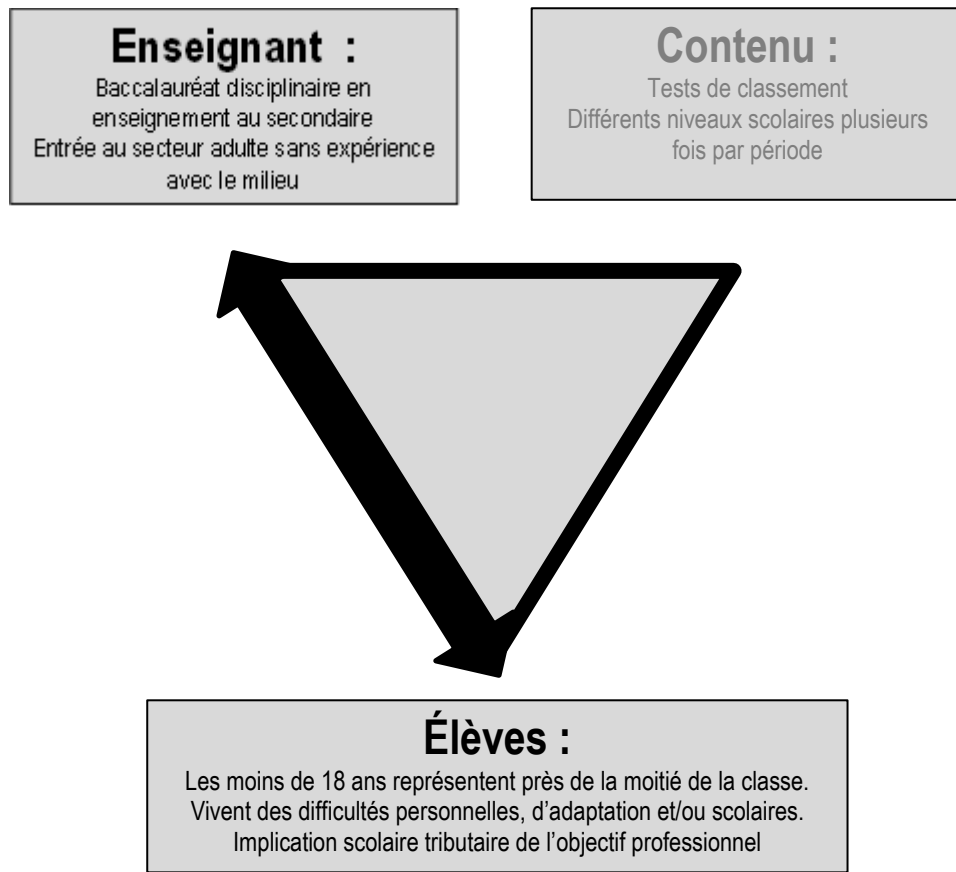


**Figure 12:** Dominance «enseignant»



### 5.2.2 ÉLÈVE

Selon l'analyse des interactions, c'est avec l'élève que l'enseignant interagit davantage et non avec le contenu. La relation dominante est donc de type pédagogique et réfère au processus «former». À partir de l'idéaltype, il est possible de préciser que les élèves de moins de 18 ans représentent près de la moitié des classes, qu'ils vivent des difficultés personnelles, d'adaptation et/ou scolaires, que leur investissement scolaire est tributaire de la définition d'un objectif professionnel. En fonction de cette considération systémique de l'élève, l'enseignant adapte la démarche d'apprentissage aux difficultés vécues par celui-ci et il est conscient que son implication est tributaire de la définition de son objectif professionnel. Cela est surtout notable pour les élèves âgés de 16 à 18 ans, ceux-ci ont besoin d'un encadrement plus organisé puisque l'investissement dans leurs apprentissages n'est pas toujours optimal, leur objectif professionnel n'étant souvent pas défini. Ainsi, cela amène une lumière nouvelle sur le cheminement individualisé, pratique enseignante, comme montrée dans la problématique, appréciée de tous les élèves de la FGA. En effet, ce cheminement individualisé serait la clé dans la création du lien de confiance avec l'élève, ce qui permettrait une meilleure compréhension de celui-ci, conséquemment des interventions adaptées. Comme mentionné précédemment, l'enseignant a été le plus représenté dans la nature des interactions, toutefois, il était l'angle d'étude de la présente recherche.

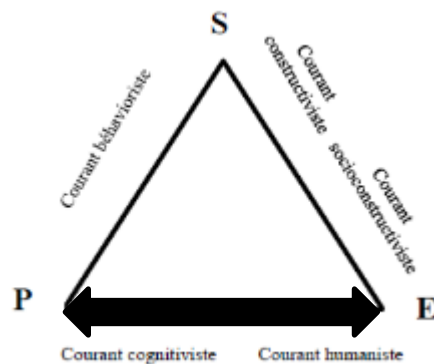


**Figure 13:** Dominance de la relation enseignant-élèves

### 5.2.3 APPROCHES PÉDAGOGIQUES EN FONCTION DE LA DOMINANCE DES INTERACTIONS À L'INTÉRIEUR DU TRIANGLE PÉDAGOGIQUE

Lorsque ce sont l'enseignant et l'élève qui priment dans l'action, le contenu est toujours présent, mais n'est pas l'élément principal. Houssaye (2013) précise de cette situation qu'elle est traduite par le processus «former» qui lui réfère à une relation pédagogique. Ainsi, pour les deux cas à l'étude, la relation pédagogique prime, c'est-à-dire que les composantes du triangle pédagogique dominantes sont l'enseignant et l'élève. Toutes les interactions en classe ne sont pas de même nature, mais à partir de leur

analyse, il est possible de déterminer des tendances. Pour les cas à l'étude, la relation pédagogique s'inscrivant dans le processus former a teinté la majorité des interactions. Considérant le rapprochement entre le triangle pédagogique et les pôles dominants dans la définition d'une approche préférentielle, il est ici possible, en fonction de l'analyse des interactions, de préciser que les pratiques des enseignantes ont surtout été influencées par les courants cognitiviste et humaniste.

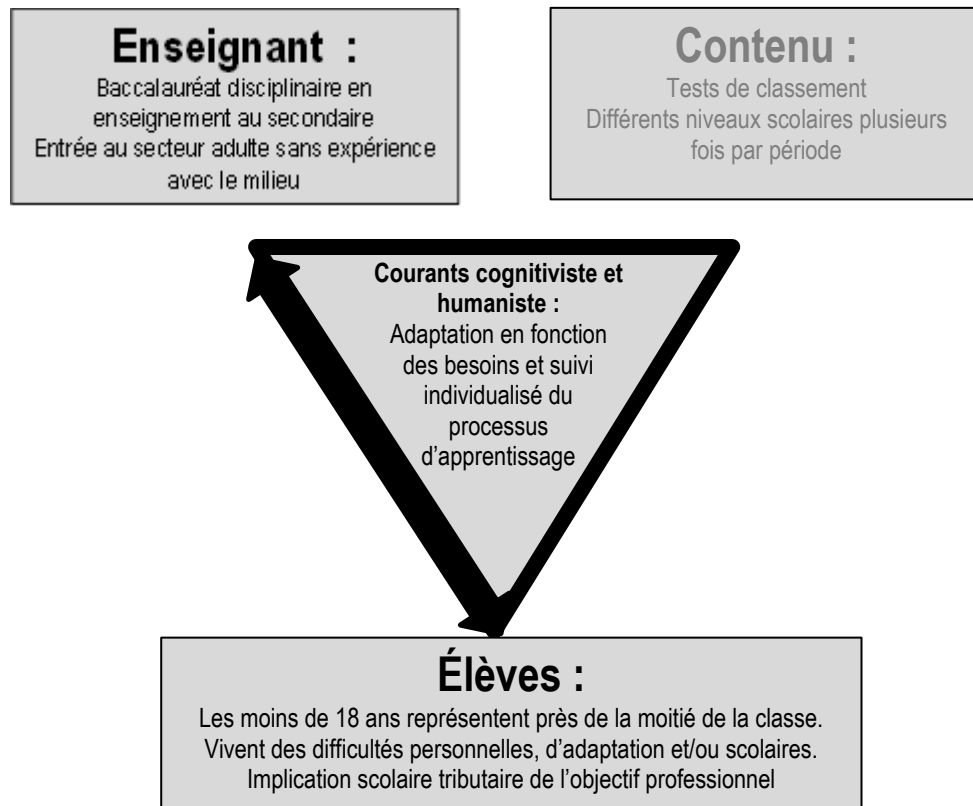


**Figure 14 :** Dominances et courants pédagogiques

**Source :** Houssaye, 2013, p. 22

Maintenant, il est important de se rappeler que chaque courant pédagogique privilégie un axe du triangle pédagogique (Houssaye, 2013), selon l'importance accordée à chacun des pôles. L'inscription de ce courant pédagogique dans un contexte d'apprentissage donné détermine l'orientation du processus d'enseignement-apprentissage, il est alors question d'approche pédagogique (Raby et Viola, 2007). Ainsi, les courants cognitiviste et humaniste dominant et en fonction de ceux-ci, puisque le contexte est déterminant dans l'orientation du processus d'enseignement-apprentissage,

l'idéaltype permet de préciser que les approches pédagogiques dominantes sont un suivi individualisé du processus d'apprentissage et une adaptation de celui-ci en fonction des besoins.

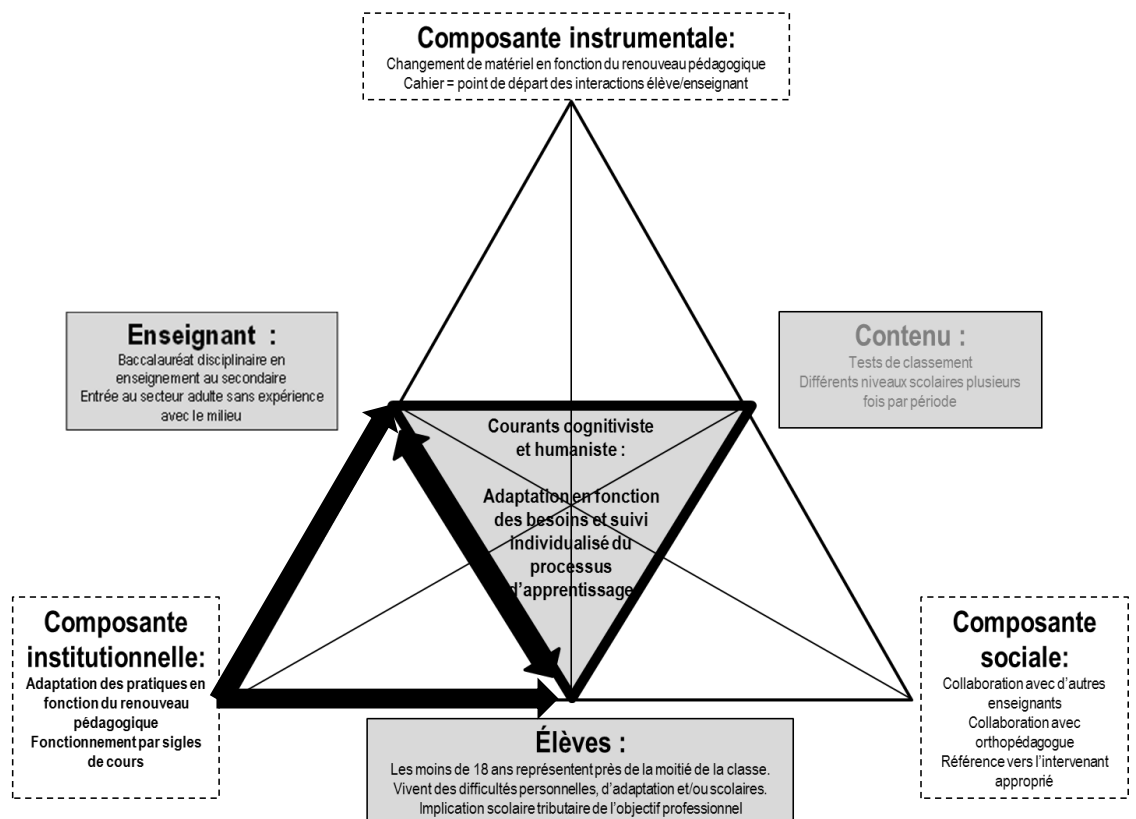


**Figure 14:** Dominances et approches pédagogiques

### 5.3 COMPOSANTES EXTERNES

Pour les deux cas à l'étude, la composante institutionnelle est la composante externe ayant le plus influencé les interactions des enseignantes. Rappelons que les éléments de l'idéaltype référant à cette composante sont le fonctionnement par sigles de cours et le Renouveau pédagogique. À la relation enseignant-élève s'ajoute donc une dominance, la composante institutionnelle. Cela permet de constater visuellement le type d'interaction

dominante. Pour les autres composantes externes, c'est-à-dire sociale et instrumentale les éléments qui leur sont rattachés dans l'idéaltype sont aussi ajoutés au schéma. Ici prend tout son sens la superposition du triangle pédagogique et des composantes externes par la théorie de l'activité. En effet, puisque la visée de la présente recherche est heuristique, compréhensive du portrait et de la macroanalyse des pratiques enseignantes, le triangle pédagogique à lui seul ne peut permettre la considération du contexte particulier de la FGA. Ainsi, la théorie de l'activité permet d'analyser les interactions à l'intérieur du triangle pédagogique en les mettant en parallèle avec des éléments externes qui eux traduisent le contexte défini dans la problématique.



**Figure 15:** Dominances et composantes externes

La partie précédente pose un regard sur les résultats à partir du cadre théorique, conséquemment en fonction de certaines dominances dans les interactions qui permettent de mettre en lumière des tendances. Cette avenue est aussi utilisée par Clanet cité dans Bru et Altet (2012). Ses travaux ont d'abord considéré plusieurs variables de la pratique enseignante, au même titre que l'ensemble des composantes retenues dans la présente recherche. Toutefois, ses travaux ont évolué et sa posture réfère maintenant au fait que «certaines dimensions des pratiques ont un statut d'organisateur, une pertinence, une puissance stabilisatrice bien supérieure aux autres» (Bru et Talbot, 2001). Ainsi, il est juste d'utiliser les dominances dans les interactions pour préciser le portrait des pratiques menées dans la présente recherche. Maintenant, ces dominances traduisent-elles le quotidien des cas à l'étude?

#### **5.4 COMPOSANTE PERSONNELLE**

La composante personnelle était de prime abord, considérée par Robert et Masselot (2012), comme une composante externe. Par ailleurs, lors de la mise en place du cadre conceptuel, elle a plutôt été schématisée de façon englobante, sa définition référant à ce que fait l'enseignant à long terme, ce que lui seul connaît de sa pratique. L'enseignant étant lui-même à l'intérieur du triangle pédagogique, il paraissait incohérent que la composante personnelle soit considérée comme externe. Ce volet est majeur puisque la collecte de données se réalise dans un temps donné. De ce fait, obtenir de

l'information sur cette composante permet la comparaison avec les résultats obtenus au terme de l'analyse. La validation par les enseignantes d'un résumé pré-analyse lors de l'entretien post-observation ainsi que la séquence ciblée comme représentative de la pratique quotidienne seront comparées à ces résultats. Ces données à l'état brut ont déjà été présentées au chapitre précédent. Toutefois, il est question ici de les mettre en parallèle avec les composantes dominantes afin de valider s'il y a cohérence avec les tendances présentées. La convergence de ces trois éléments permettra de conclure sur la nature des interactions en FGA.

Premièrement, les résumés pré-analyse présentés aux enseignantes lors des entretiens post-observation seront divisés. Chaque section sera mise parallèle avec les informations validées par les participantes référant aux composantes du cadre théorique. Les séquences en italique réfèrent à ce qui a été lu lors de l'entretien post-observation.

### **Résumé pré-analyse enseignante M**

*Étudiante-chercheuse : Vos pratiques en salle de classe consistent surtout à répondre aux questions des élèves qui éprouvent une difficulté quelconque dans leur cahier. Les élèves se présentent eux-mêmes à votre bureau.*

Cette section validée par l'enseignante M témoigne du cheminement individualisé.

*Étudiante chercheuse : Vous vous adaptez à l'élève pour l'explication selon le contenu où il est rendu (gymnastique intellectuelle par rapport au contenu, aux outils, aux sigles, matériel didactique, etc.), selon ce que vous connaissez de lui sur les plans personnel et scolaire.*

Cette section validée par l'enseignante M, témoigne de l'enseignement centré sur l'**élève** plutôt que sur le contenu en raison de l'adaptation en fonction de ses besoins personnels et scolaires. Elle montre aussi la **composante institutionnelle**, plus précisément la sous-composante du fonctionnement par sigles.

*Étudiante-chercheuse : Pour cette différenciation pédagogique, l'intervenant externe qui vous aide le plus est l'orthopédagogue.*

Cette section validée par l'enseignante M montre que la collaboration avec l'orthopédagogue, sous-composante **sociale**, est bien un élément externe influençant les pratiques de l'enseignante.

*Étudiante-chercheuse : Vous vous ajustez en fonction du niveau de compréhension et des besoins des élèves à la suite de vos observations et corrections, lorsque nécessaire vous donnez des explications ou exercices complémentaires.*

Cette section validée par l'enseignante M témoigne de l'enseignement centré sur l'**élève**. L'enseignante s'ajuste au niveau de compréhension de l'élève plutôt que sur un horaire prédéterminé pour le contenu à voir.



*Étudiante-chercheure : Toujours selon les composantes externes, l'institution, tout ce qui relève de l'horaire, du matériel, semble avoir une influence sur vos façons de faire en classe (entrée et sortie d'élèves, cheminement individuel, absentéisme, etc.). Le Renouveau pédagogique se met en place par l'introduction des nouveaux cahiers et examens, les changements dans vos pratiques se font parallèlement aux nouvelles approches à l'intérieur des volumes, sollicitant souvent plusieurs connaissances et stratégies chez les élèves.*

Cette section validée par l'enseignante témoigne de l'importance de la composante **institutionnelle**, précisément par les sous-composantes du fonctionnement par sigles et du Renouveau pédagogique.

### **Résumé pré-analyse enseignante T**

*Étudiante-chercheure : Vos pratiques en salle de classe consistent surtout à répondre aux questions des élèves qui éprouvent une difficulté quelconque dans leur cahier. Les élèves viennent soit par eux-mêmes, ou encore vous circulez afin d'observer le travail effectué, pour aider les plus timides..Vous vous adaptez à l'élève pour l'explication selon le contenu où il est rendu, mais aussi selon ce que vous connaissez de lui sur les plans personnel et scolaire. La discussion est personnalisée, tantôt centrée sur le contenu, tantôt centrée sur l'élève.*

Cette section validée par l'enseignante T témoigne du cheminement individualisé et de l'enseignement centré sur l'**élève** par rapport à l'adaptation en fonction de ses besoins.

*Étudiante-chercheure : Pour cette différenciation pédagogique, l'intervenant externe qui vous aide le plus est l'orthopédagogue. Cette personne a une influence sur vos pratiques à l'intérieur de la classe.*

Cette section approuvée par l'enseignante T fait référence à la composante **sociale**, plus précisément à la collaboration avec l'orthopédagogue.

*Étudiante-chercheure : Toujours selon les composantes externes, l'institution, tout ce qui relève de l'horaire, du matériel, semble avoir une influence sur vos façons de faire en classe (entrée et sortie d'élèves, cheminement individuel, absentéisme, considération de la matière « anglais » dans le cursus scolaire, etc.). Le Renouveau pédagogique se met en place par l'introduction des nouveaux cahiers et examens, les changements dans vos pratiques se font parallèlement aux nouvelles approches à l'intérieur des volumes, sollicitant souvent plusieurs connaissances et stratégies chez les élèves. Vous ajustez vos pratiques en fonction des nouvelles exigences du ministère en animant un cours par semaine qui est davantage de type magistral, centré sur les méthodes de travail. La gestion de classe est surtout centrée sur la volonté andragogique liée au secteur adulte, le considérer comme tel.*

Cette section validée par l'enseignante T témoigne du rôle que joue la composante **institutionnelle** dans la mise en œuvre des pratiques

enseignantes par le fonctionnement par sigles, la mise en place du Renouveau pédagogique et la philosophie andragogique, principe directeur du Régime pédagogique à l'éducation des adultes.

*La considération de la sphère personnelle de l'élève est importante dans vos interactions avec l'élève et la référence vers le service approprié en fonction des problématiques vécues est pratique courante.*

Cette section validée par l'enseignante T témoigne de l'enseignement centré sur l'**élève** et aussi indirectement à la composante **sociale** puisqu'en fonction des besoins perçus, les élèves sont dirigés vers le professionnel approprié.

Deuxièmement, les transcriptions des séquences ciblées par les enseignantes comme représentatives de leurs pratiques seront aussi utilisées au même titre que les résumés pré-analyse pour appuyer les composantes dominantes des interactions. La description de l'action de l'enseignante et les explications associées permettent d'identifier les composantes dominantes de la pratique quotidienne de l'enseignante.

**Tableau 14:** Analyse de la séquence ciblée par l'enseignante M comme représentative de sa pratique quotidienne (entretien post-observation)

Description de l'action	Explications	Composantes dominantes
-------------------------	--------------	------------------------

MO2: Une élève au bureau de l'enseignante, correction, explications, vérification de la compréhension, exemples, encouragements	L'enseignante vérifie la compréhension et s'adapte à l'élève en ajoutant des exemples et encouragements	Enseignante Élève
MO2: Remise d'un résumé, prétest, situe l'élève dans le temps par rapport à ce qui lui reste à faire avant l'examen, la rassure	L'enseignante répond aux besoins de l'élève et le guide dans son processus d'apprentissage	Enseignante Élève Institutionnelle
MO2: Questionne une élève qui quitte à l'avance et sur l'aide pédagogique qui l'accompagne	Préoccupation par rapport à l'élève et référence au professionnel approprié	Enseignante Élève Sociale
MO2: Interpelle un élève pour qu'il se présente à son bureau	Elle suit la progression des élèves	Enseignante Élève

**Tableau 15:** Analyse de la séquence ciblée par l'enseignante T comme représentative de sa pratique quotidienne (entretien post-observation)

<b>Description de l'action</b>	<b>Explications</b>	<b>Composantes dominantes</b>
L'enseignante corrige et explique à l'élève à partir du cahier.	L'interaction est dirigée vers le contenu à partir du cahier	Enseignante Contenu Outils
L'élève assise avec l'enseignante questionne cette dernière concernant les modalités d'inscription à l'université et le mode	Le cheminement individualisé amène une proximité entre l'enseignante et l'élève	Enseignante Élève Institutionnelle

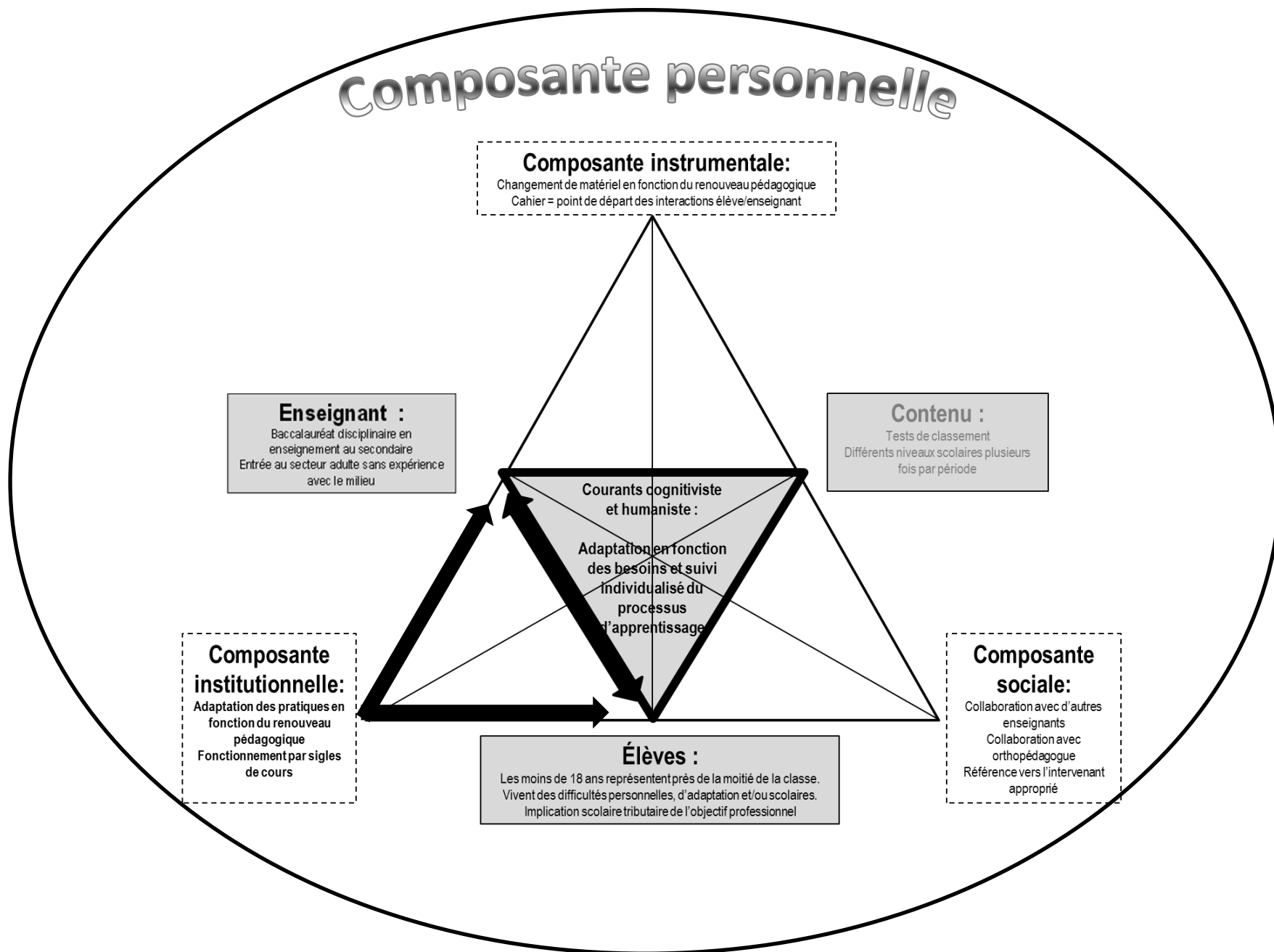
de vie universitaire.		
L'enseignante fait un parallèle entre la vie universitaire et la communauté autochtone d'appartenance de l'élève.	L'enseignante intervient à partir de sa connaissance de la sphère personnelle de l'élève	Enseignante Élève
L'élève questionne l'enseignante afin de vérifier si elle possède tous les crédits nécessaires aux préalables exigés pour son entrée à l'université, l'enseignante recommande l'élève à son API, l'intervenant qui pourra répondre à ses questions.	Le cheminement individualisé amène une proximité entre l'enseignante et l'élève, celui-ci se réfère souvent à son enseignante pour toute question, celle-ci recommande l'élève au professionnel approprié	Enseignante Élève Institutionnelle Sociale

Ainsi, cette démarche permet de mieux saisir la réalité de ces deux enseignantes en FGA. La mise en parallèle des résumés pré-analyse et des séquences ciblées par les enseignantes avec les composantes du cadre théorique permet de mieux se représenter leurs pratiques quotidiennes ainsi que les composantes dominantes. Il est donc judicieux d'utiliser la composante personnelle comme englobante dans l'analyse des pratiques enseignantes puisqu'elle permet de solidifier les résultats obtenus et de se les représenter dans un cadre temporel dépassant celui défini par la recherche. Le tableau suivant montre donc qu'outre les dominances déjà expliquées, la composante sociale occuperait une plus grande place dans la

pratique quotidienne que les résultats obtenus lors des entretiens et séances d'observation.

**Tableau 16:** Dominances liées à la composante personnelle (résumés pré-analyse et séquences ciblées comme représentative) en parallèle avec celles obtenues par l'analyse des données

<b>Résumés pré-analyse</b>	<b>Séquences ciblées comme représentatives</b>	<b>Analyse des données</b>
<b>Enseignante M :</b> Élève Composante institutionnelle	<b>Enseignante M :</b> Élève Enseignant	<b>Enseignante M :</b> Élève Enseignant Composante institutionnelle
<b>Enseignante T :</b> Élève Composante sociale	<b>Enseignante T :</b> Élève Enseignant Composante institutionnelle	<b>Enseignante T :</b> Élève Enseignant Composante institutionnelle



**Figure 16:** Portrait des pratiques enseignantes mises en oeuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA

Finalement, le schéma suivant permet de visualiser la nature des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16-18 ans de la FGA. Il montre les composantes internes (boîtes grises) et externes (boîtes pointillées) régissant ces pratiques, spécifie la nature de celles-ci à partir de l'idéaltype construit et considère les interactions possibles entre les composantes et celles dominantes. La convergence vers le centre des éléments internes et externes mène aux courants pédagogiques dominants, qui eux, considérant le contexte particulier d'apprentissage, spécifient les approches pédagogiques dominantes. Ces dernières ont pu être spécifiées à partir de l'analyse des interactions à l'intérieur du triangle pédagogique (enseignant, élève et contenu), interactions elles-mêmes influencées par les composantes externes. À sa lecture, il permet de répondre aux deux objectifs de recherche : observation, description et analyse pour comprendre les pratiques enseignantes ainsi que les approches pédagogiques. Il montre l'importance de la relation enseignant/élève dans le contexte d'enseignement en FGA, celle-ci étant surtout influencée par la composante institutionnelle, notamment le fonctionnement par sigles et le Renouveau pédagogique.



## CONCLUSION

Le schéma présenté au terme de la discussion des résultats est le portrait des pratiques enseignantes dans un contexte bien particulier. Celui-ci est composé d'éléments qui de prime abord paraissent antagonistes. D'abord, le Régime pédagogique spécifique aux adultes de 1994 amène une philosophie andragogique qui est encore aujourd'hui le fil conducteur de l'intervention. Toutefois, six ans plus tard, une modification de la LIP permet aux élèves âgés de 16 ans d'intégrer le secteur de l'éducation des adultes. Le cheminement individualisé est toujours l'approche privilégiée, alors que le renouveau pédagogique de 2002 prône des pratiques orientées par le socioconstructivisme. La présente recherche avait donc comme objectif la compréhension des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16-18 ans de la FGA, par l'observation, la description et l'analyse ainsi que la démystification des approches pédagogiques favorisées dans ce contexte particulier.

Considérant l'importance du contexte décrit, principe directeur de la pertinence sociale de cette recherche, l'angle de la macroanalyse a été choisi, c'est-à-dire l'analyse des pratiques enseignantes en considérant tout ce qui les influence (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, et Morin, 2010). La pratique enseignante a été définie dans le cadre conceptuel à partir du principe d'interaction (Altet, 2002), en fonction de celui-ci, trois théories ont été superposées pour former un schéma intégrateur (triangle pédagogique,

composantes et théorie de l'activité) d'analyse des pratiques pour les deux cas à l'étude. Ceux-ci ont été documentés par des entretiens semi-dirigés et des séances d'observation en classe. Ainsi, c'est à partir de données déclarées et observées que l'analyse a été réalisée. Les résultats obtenus à partir des deux cas à l'étude ont été comparés afin de mettre en lumière les éléments communs liés uniquement aux données déclarées, les éléments communs liés uniquement aux données observées et les éléments communs liés aux données à la fois déclarées lors des entretiens et observées en classe. En ce sens, cela a permis l'élaboration d'un idéaltype, portrait des pratiques des deux cas à l'étude.

Le premier niveau d'analyse des interactions a été réalisé à partir du triangle pédagogique (enseignant, élève et contenu), selon cette théorie, un pôle s'efface au profit des deux autres. Premier fait marquant, la relation enseignant-élève a dominé. Dans le monde de l'enseignement, le cheminement individualisé étant surtout associé au modulaire et celui-ci à une relation où le rôle de l'enseignant se définit par la réponse aux questions de l'élève, il aurait été davantage prévisible que la relation dominante soit de type enseignant-contenu. La dominance obtenue témoigne donc du lien de confiance étroit entre l'élève et l'enseignant, lien favorisé par le mode de fonctionnement individualisé. L'idéaltype construit permet donc de préciser que ce mode de fonctionnement se définit plus que par le «modulaire», mais qu'il permet une réponse plus aisée aux besoins de l'élève et qu'il facilite l'accompagnement personnalisé du processus d'apprentissage. Ainsi, il serait

possible de percevoir la situation à l'inverse, non en considérant que l'éducation des adultes doit automatiquement être associé au cheminement individualisé, mais plutôt que celui-ci est la modalité permettant de répondre à la fois aux besoins spécifiques des élèves et à l'accompagnement personnalisé du processus d'apprentissage que demande ce secteur par sa configuration institutionnelle.

Le deuxième niveau d'analyse des interactions a été mené à partir des composantes externes (institutionnelle, sociale et instrumentale). En plus d'avoir montré que la relation pédagogique primait, l'analyse des interactions a aussi montré la dominance de la composante institutionnelle dans les pratiques des enseignantes. Cela signifie que, dans ce contexte, ce qui influence le plus la relation enseignant-élève est le fonctionnement par sigles et le Renouveau pédagogique. Ainsi, la relation enseignant-élève, se traduit par un accompagnement personnalisé du processus d'apprentissage et l'enseignant y parvient par un mode de fonctionnement individualisé. Maintenant, est-ce que celui-ci convient à tous les élèves et dans toutes les situations ? La présente recherche peut répondre à cette question que par une autre interrogation : comment le cheminement individualisé devrait-il s'opérationnaliser dans le contexte actuel ?

### **Limites de la recherche**

Une première limite de cette recherche est liée à la théorie de l'activité. Un seul système a été utilisé pour traduire les interactions, alors que la

génération actuelle de la théorie de l'activité propose au moins deux systèmes en interrelation pour bien traduire la réalité ciblée. Ce choix conceptuel a découlé de la volonté de documenter les pratiques des enseignantes à partir de données déclarées et observées. En fonction de la recension des écrits menés, aucune autre recherche n'avait réalisé des observations en classe pour mieux comprendre les pratiques enseignantes en FGA. Ainsi, considérant les contraintes de temps liées au processus de recherche, il a été décidé qu'il serait trop ambitieux de réaliser à la fois des entretiens et des séances d'observation et d'analyser les données obtenues à partir de deux systèmes en interrelation. Dans le même sens, en documentant la perspective de l'élève, il aurait été possible de statuer plus justement sur la nature des approches pédagogique en fonction du triangle pédagogique. En effet, il a été possible de statuer sur la dominance de la relation enseignant-élève, mais pas si le pôle dominant était l'enseignant ou l'élève puisque les entretiens et les observations ont essentiellement été orientés vers l'enseignant. Les résultats ont donc placé celui-ci comme pôle dominant, mais cela est plus ou moins valable considérant que la collecte de données n'a pas été directement dirigée vers l'élève. Si tel avait été le cas, il aurait été possible de cibler un courant en particulier plutôt que de définir l'axe pédagogique sans pouvoir préciser si la tendance est au courant cognitiviste ou humaniste.

## Apports de la recherche

Les dominances soulevées amènent des connaissances nouvelles relatives aux pratiques enseignantes en FGA. D'abord, la relation élève-enseignant prend une grande place, les enseignants sont-ils préparés à cela considérant les profils particuliers des élèves? Une enseignante a clairement verbalisé la situation lors de l'entretien pré-observation

*«Puis comme on dit nous avons beaucoup de jeunes à problématique, il faut qu'on soit vraiment à l'écoute de nos jeunes, un petit côté psychologie aiderait aussi pour bien comprendre le jeune nous devons être très ouverts, nous en voyons de toutes les sortes de tous les milieux. Les problématiques sont différentes tellement d'un élève à l'autre, comme on disait tout à l'heure, quand ça touche des problématiques personnelles aussi. Puisqu'on fait de l'individualisé on ouvre la porte aussi, on fait du un à un, nous ne sommes pas devant une classe où tu traites tout le monde de la même façon. Quand tu donnes un cours magistral tu donnes un cours à tout le monde en même temps. Quand tu es individualisé tu dois t'adapter plus à la personne qui est près de toi, beaucoup plus que lorsqu'on fait du magistral lors duquel on s'adapte plutôt au groupe.» (T1)*

Ensuite, en ce qui a trait aux composantes externes, c'est celle référant à l'institution qui est ressortie comme dominant les interactions. Cela signifie que le fonctionnement par sigles est fondamental dans les pratiques des enseignantes. Ici, rappelons qu'elles n'avaient pas envisagé le travail à l'éducation des adultes lors de leur formation universitaire ni eu d'expériences professionnelles en ce sens. Ainsi, puisque le fonctionnement de l'institution est ce qui influence majoritairement les pratiques, il est possible de déduire que le niveau de connaissance du fonctionnement par sigles par exemple a

des répercussions directes sur les pratiques en classe. Aussi, quelle place devrait être allouée aux composantes sociale et instrumentale ? Les enseignants, lors de leur arrivée dans le monde des adultes, connaissent-ils suffisamment les acteurs pour collaborer efficacement, le matériel à leur disposition comme les outils et plate-forme spécifiquement dédiés à la FGA ?

À partir de données déclarées et observées, il est donc possible de conclure que ce qui compose majoritairement les pratiques enseignantes sont l'interaction enseignant-élève influencé par le profil de celui-ci et les particularités institutionnelles. Maintenant, quelles places sont allouées à ces composantes à l'intérieur du curriculum de la formation initiale ? Voilà également des pistes pour orienter la formation continue.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

Altet, M. (2002). L'analyse plurielle du processus enseignement-apprentissage. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline* (p. 43-52). Paris: L'Harmattan.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, p. 31-43.

Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Barma, S. (2011). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences dans le cadre du nouveau programme de formation pour le secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), p.677-710.

Beaugrand, J. (1988). Observation directe du comportement. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. M. Robert (dir.), 3e édition, p. 277-310. Saint-Hyacinthe : Edisem.

Beckers, J et Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : Mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Éducation et Formation*.

Bélisle R. (2004). Valoriser les acquis des adultes non diplômés . A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme* (vol. 100, p. 128-141). Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. 4<sup>e</sup> éd. Montréal : Éditions Nouvelles.

Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris: L'Harmattan.

Blondin, D. (2004). L'observation en situation en milieu primaire, dépasser les contraintes enrichir la recherche. *Recherches qualitatives*, Hors Série numéro 2 Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004

Bourdon S., Bélisle R., Yergeau É., Gosselin M., Garon S. et Thériault V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Sherbrooke : CERTA, Université de Sherbrooke.

Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, p. 9-33.

Caselles-Desjardins, B. (2012). *Regards sur les pratiques en éducatrices des adultes : perceptions d'enseignantes en alphabétisation et pratiques professionnelles* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/159830.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159830.pdf)

Collerette (1996). Études de cas, A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris: Masson et Armand Colin.

Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Un régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0393.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec, mars 2008.

Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>

Cristol, D. (2013). La pédagogie des adultes, objet de recherche? *Savoirs*, 33(3), 73-82. DOI : 10.3917/savo.033.0073

Deaudelin, C., Dezutter, O., Gagnon, C., Desjardins, J., Lebrun, J. et Balslev, K. (2005). Décrire des pratiques d'évaluation formative dans différentes disciplines : de quelques choix autour des entretiens d'explicitation. 5<sup>ème</sup> Colloque International Recherche(s) et Formation *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, IUFM Nantes, du 14 au 16 février 2005.

Doucet, M., Gauthier, I., Bizot, D., et Maltais, D. (2013). «l'identité professionnelle des enseignants à la formation générale des adultes: trajectoires, défis et enjeux éducatifs Symposium. Parcours et trajectoire à l'éducation des adultes. Regards croisés, Congrès international de l'AECSE Actualité de la Recherche en Éducation et Formation. Université de Montpellier du 27 au 30 août 2013, France, Montpellier.

Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et Francophonie*, 38(1), p.33-50.

Dumont, M., Rousseau, N. Leclerc, D., Massé, L. et Beaumier, F. (2013). Étude des besoins *psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques*



*de jeunes EHDAF fréquentant un centre de formation aux adultes : Points de vue des élèves et des enseignants. Rapport préliminaire, juillet 2013. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.*

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), p.159-176.

Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. Y. ENGESTRÖM et al (dir.) *Perspectives on Activity Theory*, (Cambridge, Cambridge University Press), p.377-406.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), p.133-156.

Faerber, R. (2003). Processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. France. ATIEF ; INRP, p.199-210.

Fejes, A. & Nicoll, K. (2013). Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes. *Savoirs*, 33(3), p. 117-133. DOI : 10.3917/savo.033.0117

Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

Garon S. et Bélisle R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis d'expérience. Pour qui ? Pour quoi?* (p. 103-131). Québec : PUL

Gauthier, M., Hamel, J., Molgat, M., Trottier, C., Turcotte, C. et Vultur. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*. Sainte-Foy :INRS.

Gohier A.-M. et Ilenda M. (2003). *Les situations de vie des adultes visés par la formation générale commune*. Québec : MEQ, DFGA

Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de la formation de base commune*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Historique de l'éducation des adultes. (s.d.). Repéré à <http://www.aqifga.com/spip/spip.php?article4>

Hume, Karen. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*. Québec : ERPI.

Houssaye, J. (2013). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. (9e éd., p. 13-24). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L.(2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke : CRP.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3<sup>e</sup> éd. Collection Le défi éducatif, Québec : Guérin.

Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes*. Québec : Université de Montréal.

Lenoir, Y. Maubant, P. Hasni, A. Lebrun, J. Zaid, A. Habboub, E. et McConnell, A.-C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 12(1), p. 9-29.

Maltais, D., Gaudreault, M., Perron, M., Veillette, S., Labrosse et Pouliot, È. (2013, avril). *Étudier dans un centre de formation générale des adultes au Saguenay-Lac-Saint-Jean : profil des 16-24 ans inscrits à l'hiver 2012*. Communication présentée à la 3<sup>e</sup> rencontre scientifique de VISAJ, Saguenay. Repéré à [http://www.visaj.ca/documents/9\\_SuzanneVeillette\\_EC\\_SV.pdf](http://www.visaj.ca/documents/9_SuzanneVeillette_EC_SV.pdf)

Martineau, S. (2004). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites *Recherches qualitatives*, – Hors Série – numéro 2 Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004

Maubant, P. (2011). *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

Masselot, P. et Robert, A. (2012). Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique. M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 69-82). Paris : L'Harmattan

Marcotte, J., Cloutier, R. & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux*, FQRSC, 73 pages.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), p.17-21.

Mayer, R., et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal: Gaëtan Morin.

Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Traduction de la 2e édition américaine par Martine Hlady Rispal. Paris: De Boeck.

Ministère de l'Éducation. (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEP\\_S/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/politi00F.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEP_S/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/politi00F.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et DEAAC (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire). (2008). *Le nouveau pédagogique en formation générale des adultes* (Séance d'information sur le curriculum de la formation de base commune à l'intention des universités). Document présenté par M.-J. Larocque, DFTPS et Thérèse Dupuis, DEAAC le 8 février 2008.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Communiqué de presse, Formation générale des jeunes - Le taux de décrochage scolaire en baisse pour une septième année consécutive*. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/emformation-generale-des-jeunes-le-taux-de-decrochage-scolaire-en-baisse-pour-une-septi/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *La solidarité : une richesse pour le Québec - La ministre Marie Malavoy annonce l'élaboration de la première politique nationale de lutte contre le décrochage scolaire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/la-solidarite-une-richesse-pour-le-quebec-la-ministre-marie-malavoy-annonce-lelaboration-de/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Suivre un programme d'études*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/adultes/compléter-un-programme-detudes/formation-de-base-commune/un-curriculum-renouvele-a-lintention-des-adultes/>

Myre-Bisaillon, J. Brien, A. et Beaudoin, C. (2015). Les préoccupations de carrière de jeunes de 16 à 18 ans qui s'inscrivent dans un centre d'éducation des adultes. Dans Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (dir.), *Les jeunes faiblement scolarisés Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (1re éd., vol. 36, p. 109-135). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

MEESR. (2015). *Statistiques de l'éducation, éducation préscolaire enseignement primaire et secondaire*, édition 2014. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/statistiques\\_education\\_pps\\_2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf).

Oliveira, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes: analyse critique de la production scientifique, 1985-2004*. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke).

D'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale des adultes. N. Rousseau et coll. (dir.). *Enjeux et défis associés à la qualification, la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Collection Éducation-recherche 30. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3ème éd.). Paris : Armand Colin

Rousseau, N. (2010). *Enjeux et défis associés à la qualification, la quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (1re éd., vol. 30, p. 77-100). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, de la pratique à la théorie*. Québec: Les Éditions CEC, inc.

Rene, J-F., Goyette, M., Bellot, C., Dallaire, N. et Panet Raymond, J. (2001). L'insertion socioprofessionnelle des jeunes : le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité. Lien social et Politique, RIAC 46, automne 2001, *La responsabilité au-delà des engagements et des obligations*, p.125-139.

Robert, A. (s.d.) *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Éditeur : Fabrice Vandebrouck.

Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre*. Sciences de l'éducation. Paris : Éditions Dunod.

Rousseau, N. et coll. (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification, la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Collection Éducation-recherche 30. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), p.154-177. doi : 10.7202/039985ar

Rousseau, N., Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F., Bergevin, S. et McKinnon, S. (2015). Mise en relation des besoins d'aide à l'apprentissage et des besoins de formation des enseignants exerçant à la formation générale des adultes auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (dir.), *Les jeunes faiblement scolarisés Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (1re éd., vol. 36, p. 109-135). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Roy L. (2007). *Les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation selon le point de vue de formatrices et de formateurs*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski).

Skinner, B.F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : C. Dessart.

Solar, C. & Thériault, M. (2013). De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne. *Savoirs*, 33(3), p.105-116. DOI : 10.3917/savo.033.0105

Solar-Pelletier L. (2006). *La reconnaissance des acquis en France et au Québec : éléments de comparaison*. Montréal : MSc, HEC.

St-Laurent, H. (2007). Les dix grands défis de l'enseignant à l'éducation des adultes *Québec français*, 144, hiver 2007, p.66-67.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, p.5-15.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck. (1re éd.1995)

Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), p.201-217. doi : 10.7202/1004337ar

Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (2015). (dir.), *Les jeunes faiblement scolarisés Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (1re éd., vol. 36) Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Villemagne, C. et Correa Molina, E. (2015). Une activité clinique pour la formation à l'intervention auprès d'apprenants adultes Perceptions des acteurs. Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (dir.), *Les jeunes faiblement scolarisés Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (1re éd., vol. 36, p. 109-135). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Vinatier, I. et Altet, M. (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Education », 2008, 190 p., EAN : 9782753505827.

Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELs-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution. Document de travail*. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELs-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012.

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales.

Weber, Max. (1965). Essais sur la théorie de la science. *Recherches en sciences humaines*, 19, 543 p.

## ANNEXE 1 Canevas d'entretien pré-observation

# Canevas d'entretien pré-observation

## → Étape 1 de la collecte de données

Date : \_\_\_\_\_

Enseignant : \_\_\_\_\_

Heure : \_\_\_\_\_

### **Premier bloc : Préparation du processus de collecte de données**

1. Expliquer à l'enseignant les objectifs de la recherche et le processus de collecte de données en trois étapes : entretien pré-observation, observation et entretien post-observation. Il est aussi primordial de mettre en lumière les retombées anticipées, d'abord par rapport à la réflexion sur sa pratique, mais aussi concernant l'orientation des formations initiale et continue.
2. Présenter les précautions déontologiques utilisées afin de conserver son anonymat : il ne sera en aucun temps possible de le lier à la présente recherche. En effet, autant à la lecture du mémoire que lors de diffusion scientifique, des codes alphanumériques seront utilisés et les informations concernant le milieu seront limitées. Les données seront conservées sous fichiers informatisés (enregistrements audio des entrevues, captation vidéo des situations d'observation, cahiers d'observation, verbatim et scripts respectifs) dans un classeur barré au bureau de Manon Doucet (H3-1090), directrice de la présente recherche.
3. Signature du formulaire de consentement.

4. Débuter l'enregistrement audio (expliquer que cela est nécessaire afin que la rencontre soit plus agréable et pour faciliter l'analyse des données). Définir les objectifs de la présente rencontre, c'est-à-dire l'obtention d'informations qui permettront de mieux comprendre la séquence d'enseignement qui sera observée, mais aussi tout ce qui sous-tend les pratiques enseignantes dans le contexte donné et auprès de l'effectif étudiant ciblé.

## Deuxième bloc : Entretien semi-dirigé

### 4.1 Questions concernant les composantes internes à la classe (triangle pédagogique)

*\*IMPORTANT : Toujours tenter de faire verbaliser les particularités pour les élèves de **moins de 19 ans**.*

Composantes du cadre théorique	Questions	Notes personnelles
Enseignante	Pouvez-vous me décrire le parcours (scolaire et professionnel) qui vous a mené à enseigner à la formation générale des adultes? Depuis combien d'années enseignez-vous à la FGA? Quel est votre domaine d'enseignement? Quel type d'enseignant croyez-vous être, vos préférences, ce qui fait votre particularité, etc. ?	
Élève, groupe d'élèves	Votre groupe est en moyenne composé de combien d'élèves? Comment qualifieriez-vous l'homogénéité et l'hétérogénéité du groupe, en quoi les élèves se ressemblent-ils, en quoi sont-ils différents? Quelles sont leurs caractéristiques personnelles, sociales, scolaires? Comment qualifieriez-vous leur participation en classe? Quels sont généralement leurs buts? Discutez de leur motivation par rapport à la poursuite de leurs études?	
Contenu	Est-il le même pour chaque élève? Existe-t-il des moments où le contenu est le même pour un sous-groupe, pour tout le groupe? Discutez Comment les contenus individuels ou communs sont-ils établis? Utilisez-vous du matériel didactique et pédagogique en particulier, si oui comment en faites-vous le choix et quel est-il?	



Interactions	<p>Comment qualifieriez-vous la quantité et la qualité des interactions entre les élèves?</p> <p>Comment qualifieriez-vous la quantité et la qualité des interactions entre vous et le groupe d'élèves, entre vous et un élève?</p>	
Approches pédagogiques	<p>Quel est le principal mode de fonctionnement à l'intérieur de la classe (gestion de classe, méthodes d'enseignement, différenciation pédagogique etc.) ?</p> <p>Comment se déroule un cours «typique» (français, mathématiques, anglais et autres) ?</p>	

#### 4.2 Questions concernant les composantes externes à la classe (institutionnelle et sociale)

***\*IMPORTANT :** Toujours tenter de faire verbaliser les particularités pour les élèves de **moins de 19 ans**.*

Composantes du cadre théorique	Questions	Notes personnelles
Composante institutionnelle (horaire, matériel, programme, etc.)	<p>Est-ce que l'école possède un plan de réussite ou un projet particulier, si oui quel est-il, quels sont ses objectifs et comment interfère-t-il sur vos pratiques enseignantes? Est-il lié aux élèves de moins de 19 ans?</p> <p>En quoi le fonctionnement général de l'école intervient-il dans vos pratiques enseignantes ? Plus précisément, quelles sont les répercussions sur votre pratique de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-l'horaire</li> <li>-matériel proposé</li> <li>-programme utilisé ou approches favorisées par la direction, par les autres enseignants</li> <li>- Concernant tout ce qui provient du ministère, de la commission scolaire, de l'école, quels sont les éléments que vous considérez comme influençant le plus votre enseignement?</li> <li>- Qu'est-ce que le renouveau pédagogique a apporté comme changements dans votre pratique?</li> </ul>	

Composante sociale (autres enseignants, intervenants, professionnels, direction, etc.)	<p>En quoi consiste votre collaboration avec les autres intervenants?</p> <p>En quoi les pratiques des : enseignants intervenants professionnels direction interfèrent-ils sur vos propres pratiques enseignantes auprès des élèves âgés de moins de 19 ans?</p> <p>Quels sont les membres de l'équipe éducative qui ont le plus d'influence sur vos pratiques d'enseignement auprès des élèves âgés de moins de 19 ans? Comment décririez-vous cette influence sur vos pratiques?</p>	
Composante instrumentale (matériel utilisé, outils, etc.)	<p>Quel est le matériel que vous utilisez le plus dans votre pratique quotidienne?</p> <p>Quels sont les outils que vous utilisez en classe?</p> <p>Pouvez-vous nommer ce qui supporte votre enseignement?</p> <p>Comment faites-vous le choix du matériel utilisé?</p>	
Répercussions générales des composantes externes sur le fonctionnement de la classe	<p>Selon vous, quels sont les éléments extérieurs</p> <p>- ressources humaines -ressources matérielles</p> <p>qui ont le plus d'influence sur vos pratiques à l'intérieur de votre classe?</p> <p>Discutez</p>	

### Troisième bloc : Remerciements et préparation de l'observation

#### 5. Remerciements

6. Discuter avec l'enseignant du moment le plus opportun pour les deux situations d'observation, elles doivent être choisies de façon à représenter sa pratique de tous les jours (fixer le rendez-vous, date, heure et durée). Puisque les élèves sont impliqués indirectement dans le projet et qu'ils se retrouveront sur l'enregistrement vidéo, il est nécessaire qu'eux aussi signent des formulaires de consentement. Il est donc nécessaire, à ce moment-ci, de remettre à l'enseignant les formulaires de consentement à signer par les parents ou tuteurs pour les élèves de moins de 18 ans et les formulaires «réguliers» pour les élèves de 18 ans et plus. Mentionner à l'enseignant que ce sera un bon élément déclencheur pour leur annoncer la période d'observation et ma présence (je me chargerai, le moment venu, de leur expliquer le projet de recherche). Demander à l'enseignant des détails concernant les élèves de moins de 19 ans afin d'orienter adéquatement l'observation de la situation d'enseignement.

7. Arrêter l'enregistrement audio

## ANNEXE 2 Cahier d'observation

Sarah Thibeault, Maîtrise en éducation, UQAC

# Cahier d'observation

## → Étape 2 de la collecte de données

Collecte de données constatées en situation d'observation dans le cadre de la recherche :

**Portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés entre 16 et 18 ans de la formation générale des adultes (FGA)**

Enseignant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Heure : \_\_\_\_\_

Éléments contextuels particuliers (s'il y a lieu) :

---

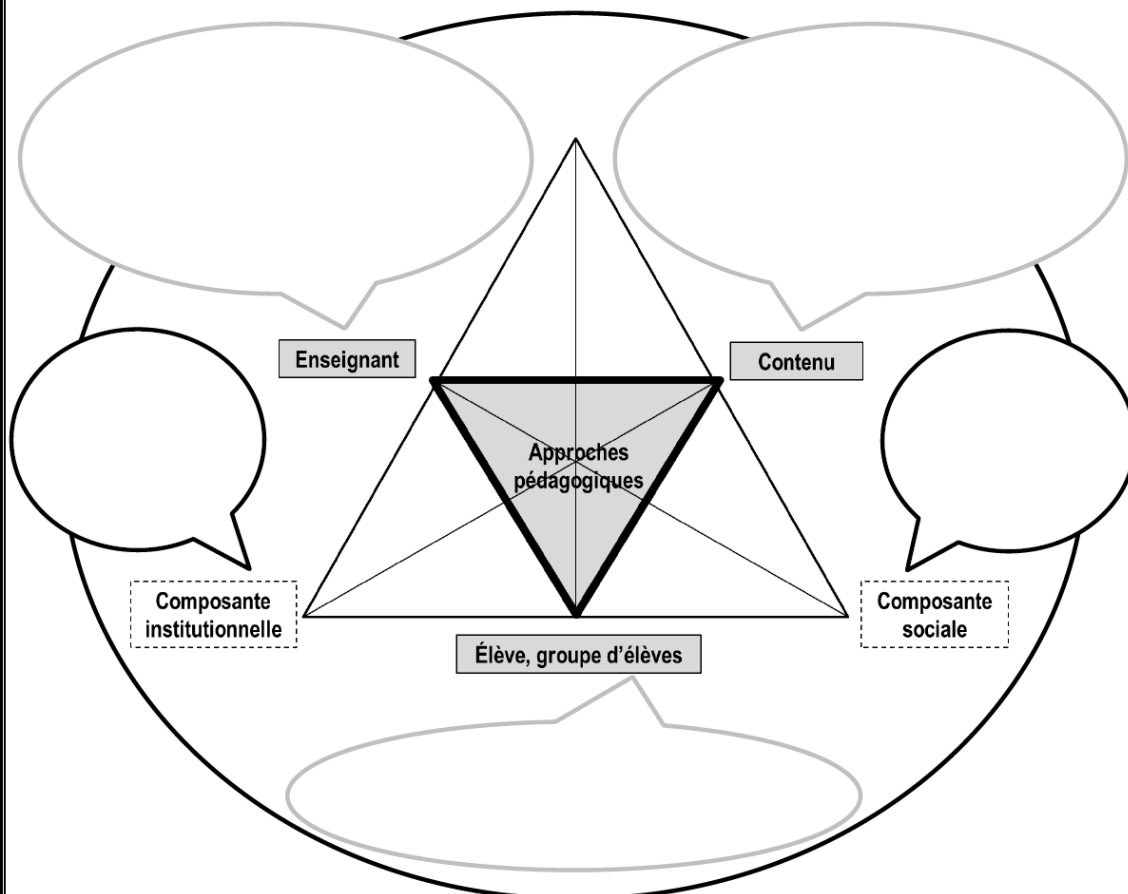
---

---

→ Consacrer un bref moment, avant le début de la période de cours, afin de me présenter et d'expliquer ma présence. Ce temps est essentiel pour que les élèves soient le plus à l'aise possible et pour tenter de diminuer l'effet d'intrusion de l'observateur (profiter du moment pour récupérer les formulaires de consentement).

### Volet 1

Observation directe : Grille d'observation thématique élaborée en fonction du cadre théorique



#### Composantes internes (triangle pédagogique)


Enseignant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Élève, groupe d'élèves : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Contenu : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Composantes externes

Institutionnelle (horaire, matériel, programmes, etc.) \_\_\_\_\_  
Sociale (autres enseignants, intervenants, professionnels, direction, etc.) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Volet 2

Observation indirecte : Notes de terrain

[illegible]

## ANNEXE 3 Canevas d'entretien post-observation

# Canevas d'entretien post-observation

## → Étape 3 de la collecte de données

Date : \_\_\_\_\_

Enseignant : \_\_\_\_\_

Heure : \_\_\_\_\_

Débuter l'enregistrement audio

Rappeler à l'enseignant les objectifs de la rencontre : Revenir sur la séance d'observation, valider les informations recueillies et clore le processus de collecte de données.

### Première partie: Validation et enrichissement des informations recueillies

1. Lire le résumé produit à la suite de la pré-analyse, demander à l'enseignant de le commenter, préciser, modifier, etc.
2. Présenter une ou des séquences de la captation vidéo choisies de façon judicieuse en fonction des informations recueillies :

Repères temporels	Écoute de la séquence	Notes personnelles
	Demander à l'enseignant de décrire la séquence en y ajoutant le plus de détails possible et en explicitant ce qui se passait dans sa tête.	

	Est-ce que cela est représentatif de vos pratiques courantes? Expliquez	

### Deuxième partie : Composante personnelle

Dans les informations présentées à l'aide du résumé et de la séquence d'enregistrement, croyez-vous que des éléments sont manquants quant au portrait des pratiques enseignantes que vous mettez en œuvre auprès des élèves âgés ~~entre 16 et 18~~ de 16 à 18 ans? Quelles sont les pratiques qui priment dans votre quotidien?

\*\*\*Qu'est-ce que l'arrivée des moins de 19 ans vous a amené à changer dans vos pratiques (pédagogiques, gestion, etc...)

### Troisième partie : Remerciements

- Questions, commentaires, suggestions?
- Pour toutes questions relatives au projet de recherche ou concernant des idées de collaboration, il est possible de me contacter via cette adresse courriel : [sarah.thibeault@ugac.ca](mailto:sarah.thibeault@ugac.ca)
- Arrêter l'enregistrement audio



## ANNEXE 4 Approbation éthique

**UQAC**

Comité d'éthique de la recherche  
Université du Québec à Chicoutimi

### APPROBATION ETHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

**Responsable(s) du projet de recherche :** *Madame Sarah Thibeault, Étudiante  
Maîtrise en éducation, UQAC*

**Direction de recherche :** *Madame Manon Doucet, Professeure  
Département des sciences de l'éducation, UQAC*

**Codirection de recherche :** *Madame Sandra Coulombe, Professeure  
Département des sciences de l'éducation, UQAC*

**Projet de recherche intitulé :** *Portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des  
élèves âgés entre 16 et 18 ans de la formation générale des  
adultes (FGA)*

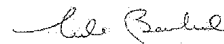
No référence : 602.481.01

La présente est valide jusqu'au 30 septembre 2016.

Rapport de statut attendu pour le 31 août 2016 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 24 septembre 2015  
Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Nicole Bouchard,  
Professeure et présidente